جــامعة عمــار ثليــجي بالأغـــواط



دراســــات

مجلّة دوريــة محكّمة

العدد: 22 ب
ديسمبر 2012

ISSN 1112-4652

مجلة دراسات - العدد : 22 ب- ديسمبر 2012

مجلّة "دراسات"

مجلّة دورية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

مجلـة دراسات - العدد : 22 ب- ديسمبر 2012

الهيئة الاستشارية

مجلـة دراسات - العدد : 22 ب- ديسمبر 2012

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخص ثانٍ باللغة الأنجليزية.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 10 صفحات، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.


بسم الله الرحمن الرحيم

أثر تصميم الأنشطة الإلكترونية وفق الذكاءات المتعدّدة على التحصيل ودرجة الرضا نحو التعلّم في مقرر تربية الموهوبين لدى طلبة جامعة الخليج العربي

أ.مريم سالم الحمد — وزارة التربية والتعليم، دولة الكويت

د.أحمد محمد نوبي — جامعة قناة السويس، جامعة الخليج العربي

د.جمال الدين محمد الشامي — جامعة المنصورة

الملخّص:

يهدف البحث إلى التعرّف على أثر تصميم الأنشطة الإلكترونية نظرية الذكاءات المتعدّدة على التحصيل ودرجة الرضا نحو التعلّم في مقرر تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي، وطبق المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي لصعوبة توزيع العينة عشوائياً. وقد تكونت عينة البحث من مُتعلّمي برنامج تربية الموهوبين في جامعة الخليج العربي في مقرر برامج تربية الموهوبين والبالغ عددهم من مجموعة تجريبية (29 مُتعلّما ومُتعلّمة)، ومجموعة ضابطة (22 مُتعلّما ومُتعلّمة). درس مُتعلّمو المجموعة التجريبية البرنامج التعليمي الإلكتروني من خلال بيئة التعلّم الافتراضية الـWebCT، وتمّ التواصل مع المُتعلّمين من خلال أدوات الاتّصال المتوفّرة في البيئة الافتراضية مثل أداة المناقشة والبريد الإلكتروني، وتم تصميم المحتوى الإلكتروني بأنشطة تعليمية تفاعلية متنوّعة لتقابل ذكاء المُتعلّمين الذي تمّ التعرّف عليه من خلال مقياس الذكاءات المتعدّدة لجاردنر الذي طبّق قبل بداية التجربة، حيث تبين وجود ثلاثة أنواع من الذكاءات لطلبة المجموعة التجريبية وهى الذكاء الشخصي، الاجتماعي والمنطقي وتم تقديم المحتوى بثلاثة أشكال مختلفة لتتلاءم مع كلّ نوع من أنواع الذكاءات. أما طلبة المجموعة الضابطة فقد درسوا المقرر بطريقة التعلّم وجهاً لوجه.

وأدوات البحث هي مقياس الذكاءات المتعدّدة لجاردنر استبانة الرضا عن المقرّر والاختبار التحصيلي. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل النهائي للمقرّر لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج أيضاً أنّ المُتعلّمين قد أبدوا رضا عن طريقة التعلّم بطريقة البرنامج التعليمي الإلكتروني بقدر أكبر من رضاهم عن التعلّم وجهاً لوجه.

المقدّمة

يعتبر التنوّع في أساليب التعلّم أحد القضايا الجديدة المهمّة في السنوات الأخيرة نظراً لما كشفته البحوث التربوية في مجال علم النفس وتكنولوجيا التعليم فيما يتّصل بالاختلافات بين المُتعلّمين في نوعية الذكاءات وأساليب

تعلّمهم، ومن بين طرق التعلّم التي ظهرت ما يعرف بالتعلّم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعدّدة، ونتيجة لظهور هذه النظرية وانتشارها في الميدان التربوي تغيّرت مفاهيم كثيرة أسهمت بمجملها في تعميق مفهومي التعليم والتعلّم؛ حيث اختلفت الصورة التقليدية للتعليم وأصبح المُعلمون أكثر تفهّماً للفروق الفردية بين المُتعلّمين، وقد أكد البشري(2008) على إسهام ودور نظرية الذكاءات المتعدّدة في اكتشاف القدرات والمواهب التي كانت تتسرب من المدارس بسبب وصفها بضعف القدرات؛ حيث إنّ المُعلمين مازالوا يتبعون المنهج التقليدي في وصف مفهوم الذكاء، وتصنيفهم للطلبة يُبنى على الرؤية الضيقة لمفهوم الفروق الفردية. ولذلك فإنّ تدريب المُعلمين على نظرية الذكاءات المتعدّدة وتطبيقاتها ضرورة تفرضها الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج وطرق التدريس، ويفرضها الواقع المعاصر الذي يبحث فيه عن الجودة في التعلّم، ويمكن أن يتمّ ذلك من خلال تطوير مهارات التدريس، وتنمية مهارات التفكير، واكتشاف المواهب وصقلها وتنمية القدرات وتطويرها. كما يوضح الجراجرة(2008) أن نظرية الذكاءات المتعدّدة شكلت تحدياً للمفهوم التقليدي للذكاء، ذلك المفهوم الذي لم يكن يعترف سوى بشكل واحد من أشكال الذكاء الذي يظل ثابتًا لدى الفرد في مختلف مراحل حياته، وقد رحبت نظرية الذكاءات المتعدّدة بالاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التي لديهم وفي أسلوب استخدامها. ويعرّف كلّ من موران وجاردنر(Gardner, & Seana, 2006) الذكاءات المتعدّدة على أنّها القدرات المعرفية والعقلية المختلفة التي يملكها الأشخاص ويصنفها جاردنر على مجموعة من أنواع الذكاءات والتي ستحدّد لاحقاً؛ حيث يمكن للمتعلّمين التعلّم بطرق وأساليب تناسب كلّ ذكاء يتمتع به المُتعلّم ويمكن القول إنّ هذه الأنواع من الذكاءات لا يمكن تقييمها إلا عملياً.

ويشير جاردنر(Gardner, 1983) أنّ الأفراد يولدون بذكاءات متعدّدة، أكثر من مجرد الذكاءات اللفظية/ اللغوية والمنطقية/ الرياضية التي يتمّ تقييمها عموماً باختبارات الذكاء.

كما يعرّف الذكاء باعتباره إمكانية حيوية نفسية لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشاكل أو تكوين المنتجات ذات القيمة في الثقافة.

وتفترض نظرية الذكاءات المتعدّدة وجود ثمانية ذكاءات مميزة منها اللغوي، الرياضي المنطقي، الموسيقي، الجسدي الإحساسي بالحركة، الاجتماعي، الشخصي، المكاني، والطبيعي. ويشير شالك(Shalk, 2002) أنه طبقاً لنظرية الذكاءات المتعدّدة، فكلّ فرد يمتلك كلّ نوع من أنواع الذكاء بدرجات مختلفة ومتفاوتة مع سيادة ذكاء واحد على الأقل.

وأكد كلّ من الجراجرة(2008)، والبدور(2004)، على عدد من الفرضيات التي شكلت في مجموعها نظرية الذكاءات المتعدّدة؛ وهي أن كلّ فرد يولد مزود بقدر كاف من الذكاء، وكل شخص فريد بذكائه، ويمتلك كلّ فرد تركيبة ذهنية خاصة به. وتعمل أنواع الذكاءات المتعدّدة وتتفاعل مع بعضها البعض بطرق معقدة ومركبة، وبأسلوب تفاعلي فيما بينها، ولا يمكن الفصل بين أثرها أثناء القيام بالعمليات الذهنية، حيث تتمركز أنماط الذكاءات في مناطق محددة من الدماغ، وتتميز بقدرتها على العمل باستقلالية، أو مجتمعة حسبما تقتضي الحاجة لذلك، تؤكد على أننا نتواصل مع الآخرين، ونتعلّم، ونحل مشاكلنا بسبعة أنماط مختلفة من الذكاءات على الأقل، ويوجد لدى الفرد

الواحد جميع أنواع الذكاءات، كما أن كلّ فرد يمتلك قدرًا معينًا من الذكاءات، لكن بنسب متفاوتة تميزه عن غيره من الأفراد، ويستطيع أن يطور ذكاءه بأبعاده المختلفة إلى أعلى مستوى، إذا تمّ توفير بيئة تعليمية محفزة للأنواع المختلفة من الذكاءات، كما أنّ معظم الناس يطوّرون كلّ ذكاء إلى مستوى كاف؛ حيث تعمل الذكاءات في العادة بشكل جماعي وبطرق متعدّدة.

ويعتبر التعلّم الإلكتروني أحد الطرق الحديثة التي تعتمد على المُتعلّم وقدراته الذاتية في تحصيل المعلومات وتعلّم المهارات والمعارف؛ وذلك بتوفير التقنيات اللازمة والمعلومات من خلال العديد من مصادر التعلّم الإلكترونية لتسهل التعلّم الفردي أو بمشاركة المُتعلّمين الآخرين عبر الشبكة العالمية للمعلومات، والتعلّم الإلكتروني قد يكون في داخل حجرات الفصل أي في نفس المكان، كما قد يكون عن بُعد. ويرى آل محيا(2008) أنه تعلّم قريب من مفهوم التعلّم المعتمد علـى الإنترنت من خلال أدوات يتم فيها التحكم في تصميم وتنفيذ وتقويم عملية التعلّم، باستخدام برامج لإدارة المحتوى والتعلّم (System Learning Content Management). ويُعرّف خان (Khan, 2005) التعلّم الإلكتروني بأنّه طريقة لإيصال بيئات التعلّم المتركز حول المُتعلّم لأيّ فرد في أيّ مكان وزمان، عن طريق التقنيات الرقمية التفاعلية.

وُيعرّفه العويد والحامد(1424هـ) بأنه التعليم الذي يوظف بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات، وتمكِن المُتعلّم من الوصول إلى مصادر التعلّم في أيّ وقت ومن أيّ مكان.

ويُعرّفه كذلك فولن وبراون (Fallon & Brown, 2003): بأنّه مصطلح عالمي حديث للتعلّم والتدريب الذي يتمّ تقديمه بالحاسب المعتمد على الشبكات. وتعتبر الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلّم أثناء تعلّمه الكترونياً عاملاً هاماً في تحصيله للمعلومات، حيث تُعرّفها سالمون (Salmon,2002) بأنّها أنشطة يقوم بها المتعلّم عبر الإنترنت تحثهم على التعلّم التفاعلي وذلك من خلال مشاركتهم بإرسال مساهمات فيما بينهم، وكذلك الرد على مشاركات الآخرين من خلال أدوات اتصال متزامنة وغير متزامنة.

ويذكر ملهولين (Mulhollen, 2006) أن حقيقة تقصي نظرية الذكاءات المتعدّدة في التعلّم الإلكتروني للبالغين، وإن كان بصورة محدودة–غالباً–من منظور تطوير وبناء وتصميم لإحدى البرمجيات يدعم الإدعاء أن الذكاءات المتعدّدة قد تكون ذات أهمّية في ممارسة التعلّم الإلكتروني للبالغين.

ولعلّه من الأمور الضرورية كذلك كيفية ارتباط ذكاءات معينة (مثل الذكاء المكاني والاجتماعي) بالتعلّم عن طريق الإنترنت. وفي الوقت الحاضر ومع ظهور الانترنت، خاصّة البريد الإلكتروني وتطبيقات وبرامج التعلّم الإلكتروني، أصبح من الممكن تعزيز التفاعل بدرجة كبيرة مع تطوير بيئة تعليمية ذات تكلفة مادية أقل. وكذلك تؤكد العبد الكريم (1429هـ) أن الحاسوب والإنترنت يوفران بيئة إلكترونية قائمة على التفاعل لتعلّم مهارة حل المشكلات.

وُيعرّف كلّ من بروفي وألمن (Brophy & Allemman, 1991) الأنشطة في التعلّم على أنّها أي عمل متوقع من المُتعلّم أن يقوم به متجاوزًا القراءة والاستماع على أن يقوم بالممارسة والتطبيق والتقييم أو يقوم بطريقة أخرى بالاستجابة إلى محتوى المقرر. في حين يعرّف كلّ من بيتس وبول(2003/ 2006) على أنّها أي عمل يقوم به المُتعلّم كالقراءة والكتابة والمناقشة الجماعية عبر الإنترنت. وفى دراسة قام بها روبرتس (Roberts, 2009) نفذ فيها نظرية الذكاءات المتعدّدة كما وصفها جاردنر(Gardner,1983) على التعلّم؛ ووجد أن التكنولوجيا قد تساعد المُعلمين أن ينفذوا نظرية الذكاءات المتعدّدة. وأكثر من ذلك، فبرامج التعلّم الإلكتروني تقدم للمُتعلّمين مرونة المحتوى لملاءمة الأنماط الدراسية الخاصة؛ وهذا يقدم فرص تعليمية متساوية من خلال خبرات تعليمية متنوعة للمُتعلّمين في المواقع المختلفة.

وهناك العديد من الأنشطة التفاعلية التي يمكن أن يقوم بها المُتعلّم في التعلّم الإلكتروني، منها ما ذكره أرمسترونج (Amestrong,1994)، وسعيد(2008)، والكندري(2008) ومنها: حل الأسئلة أو التمارين التي تتضمنها المادّة التعليمية، مثل الإجابة عن سؤال ذي اختيارات متعدّدة، استكمال جدول، إكمال الفراغات الموجودة في جملة، كتابة أو طباعة جملة أو فقرة، كتابة الخطوات في عملية حسابية، رسم شكل توضيحي أو عمل رسم بياني، حل الأسئلة(الاختبارات الذاتية) المتضمنة في نهاية كلّ درس حتى يستطيع المُتعلّم أن يقيم نفسه ذاتيًا ومدى تقدمه، ويتعرّف على مستوى تقدمه في التعلّم ودرجة تحقيق أهداف التعلّم، تكليف المُتعلّمين بمهام مثل عمل مشاريع، دراسة حالة، عمل ملخّصات، المناقشات سواء في مجموعات كبيرة أو صغيرة، التفكر والتأمل فيما قاموا بقراءته وأدائه من أنشطة، العصف الذهني والمناظرات، الاشتراك في مقابلة شخصية أو مناقشات مع المُتعلّمين الآخرين من خلال أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة، تنفيذ عمل أو تجربة تتعلّق بالأهداف التعليمية وتسجيل النتائج بصورة فردية أو جماعية، عمل تسجيلات صوتية ومرئية حول مواضيع في المنهج، البحث عن معلومات حول مواضيع معينة في مواقع على شبكة الإنترنت أو المكتبة وكتابة تقرير عنها، تطوير مقترح قابل للتنفيذ يتعلّق بحل وتعلّم مشكلة تعليمية قابلة للتنفيذ. ويعرض الجدول(1) ملخّص للطرق السبع في التعليم وفق نظرية الذكاءات المتعدّدة، والتي اقترحها جاردنر (Gardner, 1983) وأرمسترونج (Armstrong, 2008) والبدور(2004)، وكذلك الأنشطة التفاعلية القائمة عليها، والمتعلّقة بهذا البحث:

جدول(1) طرق التعلّم وفق نظرية الذكاءات المتعدّدة

نوع الذكاء	أمثلة على نشاطات التعلّم الإلكتروني
اللغوي	المحاضرات، النقاش، ألعاب الكلمات، القصة، وكتابة المجلات.
الرياضي المنطقي	العصف الذهني، حل المسائل، التجربة العلمية، الحساب العقلي، الألعاب الرقمية.
المكاني البصري	تمثيل مرئي، نشاطات فنية، ألعاب تخيلية، تخطيط عقلي، المرئيات من صور ورسومات.
الحركي – الجسدي	الدراما، التمارين الرياضية، أنشطة اللمس، نماذج الاسترخاء.
الموسيقي	الأغاني والأناشيد، عزف الألحان، تأليف الأغاني والألحان.

الشخصي الخارجي	المحاكاة، حلقات النقاش، فرق العمل، تجمعات اجتماعية، لعب الأدوار.
الشخصي الداخلي	تعليمات فردية، دراسة منتقاة، خيارات في المجالات الدراسية، وتقدير الذات.

وفي دراسة قامت بها دليهنت (Dillihunt, 2003) عن تأثير الذكاءات المتعدّدة والتعليم المباشر على نتائج مُتعلّمي المرحلة الثالثة والخامسة، وأداء المُتعلّم مهامه، وتحفيز المُتعلّمين وكفاءة المُعلم؛ حيث توصلت من خلالها إلي نتائج تشير إلى ارتفاع ملحوظ في أداء المُتعلّمين في الفصول التي تستخدم أساليب التفكير المتعدّدة القائمة على نظرية الذكاءات المتعدّدة كأسلوب للتدريس.

ويؤكد دانيليز (Daniels, 2008) على أهمّية تدريب المُعلمين على استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعدّدة في التعليم؛ حيث أوضحت نتائج دراسته على مُعلمي المرحلة الإعدادية، أن المُعلمين قد استفادوا من التدريب الإضافي على نظرية الذكاءات المتعدّدة والوقت المستغل في التعاون مع المُتعلّمين الآخرين في إعداد الدروس، وأظهرت النتائج الحاجة إلى تطبيقات أكثر للمُعلمين للتدرب على فاعلية الدروس.

وهذه الدراسة بينت أن التغير الاجتماعي الإيجابي في التعليم يمكن أن يحدث عندما يستخدم المُعلمون الأنشطة والتقنيات، مع الفهم الجيد لنظرية الذكاءات المتعدّدة وتطبيقاتها لخلق تصميم إرشادي يقابل احتياجات المُتعلّمين المختلفة.

وفي هذا الجانب توضح قوشحة(2003) أن نظرية الذكاءات المتعدّدة ترى أن المُتعلّمين الذين لا ينجحون بسبب عجزهم في مجال ذكاء محدد، يستطيعون في كثير من الأحوال تجنب هذا العجز باستخدام طرق بديلة لاستثمار ذكاءاتهم الأفضل والأكثر نمواً.

كما أكد كارجو (Cargo, 2000) أنه طبقاً لنظرية جاردنر فقد تكون الصعوبة التي تواجه المُتعلّمين الذين لا يستجيبون بشكل إيجابي لخبرة الصف الدراسي التقليدي، في أن قدراتهم تكمن في ذكاءات أخرى مختلفة عن الذكاءين: اللغوي والمنطقي الرياضي؛ اللذين يستند إليهما التعليم التقليدي غالباً، وبالتالي إذا أمكن للمنهج الدراسي اجتذاب عدد أوسع من الذكاءات؛ فإن ذلك سيمكن المُعلم من الوصول إلى عدد أكبر من المُتعلّمين.

وقام كوبر (Cooper, 2008) بدارسة تقييمية لتأثير استخدام نظرية الذكاءات المتعدّدة ومهارات ماوراء المعرفة على نتائج المُتعلّمين في مادة الرياضيات، وهي دراسة تجريبية استمرت لمدة ثمانية أسابيع، تمّ اختيار 64 مُتعلّم لتُجرى عليهم هذه الدراسة، يوجد 34 منهم في مجموعة تجريبية و29 في مجموعة ضابطة. وقد أظهرت النتائج النهائية زيادة كبيرة في نتيجة مقاييس تطور الذكاء وفي نسبة تحصيل المجموعة التي تمّ استخدام نظرية الذكاءات المتعدّدة في تدريسها عن المجموعة الأخرى التي تمّ تدريسها بالطرق التقليدية. ودراسة دبوز (Dobbs, 2001) التى هدفت إلى دراسة العلاقة بين تطبيق نظرية الذكاءات المتعدّدة في المنهج والتحصيل الأكاديمي لمُتعلّمي الصف السابع، حيث أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين تطبيق نظرية الذكاءات المتعدّدة في المنهج والأداء الأكاديمي في الرياضيات والقراءة والكتابة؛ حيث تحسن النمو الأكاديمي والتحصيل لدى المُتعلّمين المشاركين في البرنامج. وفي

دراسة عن تأثيرات الذكاءات المتعدّدة والتوجيه المباشر على تحصيل تلاميذ السنة الدراسية الثالثة والخامسة من التعليم الابتدائي والمشاركة في المهمات وتحفيز المُتعلّمين وكفاءة المُعلم.

والدراسة التي قام بها ديلينهت (Dillihunt, 2003)، رجحت النتائج أن المُتعلّمين في فصول الذكاءات المتعدّدة زاد أداؤهم؛ وبينما لم يرتفع تحفيز المُتعلّمين إلا أن مشاركتهم في المهام ارتفعت في فصول الذكاءات المتعدّدة، كما أن كفاءة المُعلم لم تظهر أي ارتفاع.

ويذكر ثيبولد Theobald أن أحد أكبر التحديات التي تواجه المُعلمين في القرن الواحد والعشرين هي توفير بيئة تعليمية يمكن من خلالها تحفيز دافعية المُتعلّمين على التعلّم (cited in: Virnoche, 2008).

ويوضّح ويلاكوسكي ورايموند (Wlodkowski & Raymond, 1978) أن التحفيز والدافعية يتناول سلوك الإنسان وسبب حدوث هذا السلوك، ويستخدم معظم المُعلمين وعلماء النفس الدافعية كمصطلح يصف هذه العمليات التي من شأنها (أ) إثارة السلوك وتحريضه، (ب) توجيه السلوك ومعرفة الغرض منه، (ج) السماح للسلوك بالاستمرارية، (د) اختيار أو تفضيل سلوك محدد. ويؤكد فيرناج (Virnoche, 2008) حين يتوجه الفرد نحو القيام بمهمة ما بثقة، فغالبًا ما يكون لديه تصوّر عامٌّ حول قدراته، ولذلك فما يدفعه هو إحساسه بذاته. كما يجب أن تتم تنمية هذا الإحساس بالذات من خلال الوقت والتجارب والخبرات؛ وعادة ما يتم ذلك بالمدرسة أو بالبيئة التعليمية، ومن ثمّ يكون الإحساس بالذات مفتاح تكوين الدافعية.

ويوضح روبرتس(Roberts, 2009) أنّه عند استخدام نظرية الذكاءات المتعدّدة يضع المُعلم في الاعتبار المناطق التي ينجح فيها المُتعلّمون، ويطور الدرس طبقاً لقدرتهم ونمط التعلّم الخاص بهم.

وهذه الإستراتيجية قد تكون مفيدة خاصة للمُتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يحتاجون إلى الاستفادة من أنواع أكثر من المهارات والذكاء عن الأنواع التقليدية التي في الفصول الدراسية العادية مثل المُتعلّمين الموهوبين والمبدعين. ويُقيم المُعلم ما يستطيع أن يفعله المُتعلّمون جيدا بدلاً مما لا يستطيعون فعله.

واتفق جيجون مع جاردنر عندما قال: إنّه من المهمّ جداً أن يضع المُعلم الاختلافات الفردية بين المُتعلّمين في الاعتبار بجدية. وخط الأساس هو الاهتمام العميق عند المُتعلّمين وكيف أنّ عقولهم مختلفة عن بعضهم ويساعدهم على استخدام عقولهم بشكل جيد. وقد أوضحت نتائج دراسة قام بها لير (Iyer, 2006) أنّ معلمي المدارس الثانوية التي تطبق نظرية الذكاءات المتعدّدة، يقومون بإشراك المُتعلّمين في مهارات التفكير العليا، المناقشات، المجموعات التعاونية والمجموعات التشاركية، والتفاعل مع المُعلم والمُتعلّمين الآخرين بشكل أكثر تكراراً عن معلمي المدارس التي لا تطبق هذه النظرية.

ويشير روبرتس (Roberts, 2009) أن جاردنر افترض أن المنهج التقليدي يفضل بشكل كبير الذكاء اللغوي والمنطقي العددي، واقترح منهجًا يضمن أن كلّ ذكاء يتمّ تحفيزه يوميًا بالأنشطة التي تتضمن الفنون والموسيقى والوعي الذاتي والاتصال والتعليم البدني. وطريقة التعليم للمُعلم يجب أن تتعامل مع جميع أنواع الذكاء، وبعض

هذه الطرق قد تتضمّن لعب الأدوار والأداء الموسيقي والتعلّم التعاوني والانعكاس والرؤية وسرد القصص. وبخصوص التقييم، شجع جاردنر الطرق التقييمية التي تخلق بيئة مرنة تسمح للمُتعلّمين أينً كان سنهم أن يوضّحوا مجالات الذكاء بصورة طبيعية بقدر الإمكان. ويؤكد فرناج (Virnoche, 2008) أنّ من النتائج المتوقعة للدافعية هو الإنجاز، نتائج أو درجات اختبار. فالإنجاز غالباً ما يكون مرتبط بمستوى دافعية المُتعلّم. وبالتالي فالدافعية والتحصيل مرتبطان معاً، وفيما يلي سنتناول الدراسات التي تناولت تأثير نظرية الذكاءات المتعدّدة على التحصيل.

ومن وجهة نظر جاردنر (Gardner,1983)، فإنّ الاختبارات المعيارية تحاكي المُتعلّمين أصحاب الذكاء اللغوي والرياضي المنطقي السائد. وأضاف أنّ المجتمع بشكل عامّ يعطي الذكاءات اللغوية والمنطقية الرياضية قيمة أكثر من أنواع الذكاءات الأخرى، ومن المرجّح أن ينجح المُتعلّمون الذين يتقنون هذه الذكاءات في النظام التعليمي. ويعدّ اختبار الذكاء، كجزء من التقاليد النفسية، علاوة على الصور الأخرى من صور التقييم في المدارس في مجتمعنا، منحازاً للغاية لصالح هذه الذكاءات بعينها. ويعتقد أن المقاييس الموضوعية الحقيقية للذكاءات المتعدّدة الفردية أمراً في غاية الصعوبة، إن لم تكن مستحيلة، وحتى ولو كانت هذه القياسات الموضوعية ممكنة، اعتقد جاردنر أنّ المقاييس الموضوعية الروتينية لهذه الذكاءات غير مرغوبة ولا مطلوبة.

وقد قام شيرر عام 1996 بإنشاء أداة بدعم من جاردنر، وهي أداة تقيس الذكاءات المتعدّدة المقترحة (ورد في: سلامة، 1998). ويوضح قوشحة(2003) أن نظرية الذكاءات المتعدّدة ترى أن المُتعلّمين الذين لا ينجحون بسبب عجزهم في مجال ذكاء محدّد، يستطيعون في كثير من الأحوال تجنّب هذا العجز باستخدام طرق بديلة لاستثمار ذكاءاتهم الأفضل والأكثر نمواً.

كما أكد كارجو(Cargo, 2000) أنه طبقاً لنظرية جاردنر فقد تكون الصعوبة التي تواجه المُتعلّمين الذين لا يستجيبون بشكل إيجابي لخبرة الصف الدراسي التقليدي، في أن قدراتهم تكمن في ذكاءات أخرى مختلفة، وبالتالي إذا أمكن للمنهج الدراسي اجتذاب عدد أوسع من الذكاءات؛ فإن ذلك يمكن المُعلم من الوصول إلى عدد أكبر من المُتعلّمين.

كما قام كوب (Cobb, 2001) بإجراء دراسة حالة لمدارس متعدّدة، لاختبار تأثير نظرية الذكاءات المتعدّدة المستخدمة في استراتيجيات التدريس على تحصيل القراءة لمُتعلّمي الصف الرابع في أربعة مدارس ابتدائية عامّة في مقاطعة ميامي- ديد، وقد أكّدت البيانات أنّ المدرستين ذات الدرجات المرتفعة تستخدم نصوصًا للقراءة التنموية وأنشطة تدرج استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعدّدة، المدرستان ذات درجات القراءة المنخفضة تفتقر إلى نصوص القراءة التنموية وكذلك تفتقر إلى إدراج استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعدّدة أو وجود عدد كافٍ من المُعلمين الذي طبقوا هذه الاستراتيجيات في الفصول، لم يكن بعض المُعلمين على وعي باستراتيجيات تدريس الذكاءات المتعدّدة.

ولبرهنة أنّ تدريس الذكاءات المتعدّدة يعدّ استراتيجية تدريس مهمة وجوهرية، قام كوب(Cobb, 2001) بدراسة هدفت إلى تحسين القراءة والمهارات السلوكية المرتبطة بها لدى 12 مُتعلّماً في الصف الرابع يحققون درجات

منخفضة. تمّ بعد ذلك إجراء برنامج استمر لمدة اثني عشر أسبوعاً في مدرسة عامة استخدمت استراتيجيات أكاديمية وسلوكية مدمجة للذكاءات المتعدّدة. وقد أشارت النتائج إلى أنّ المُتعلّمين الأثني عشر قد حققوا تحسناً في مهارات القراءة والمهارات السلوكية كنتيجة لاستخدام مهارات الذكاءات المتعدّدة.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في تدني مستوى الطلاب في التحصيل الدراسي في مقرر برامج تربية الموهوبين؛ وقد يرجع ذلك إلى تطبيق ممارسات تقليدية في عملية التعلّم غير مقبولة، خاصة في ظل العمليات السريعة لتحديث طرق التعلّم داخل المدارس والجامعات، بعد أن وفرت العديد من الدول البنية التكنولوجية اللازمة لتوظيف وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات في التدريس والتعلّم، كما أدّى ذلك إلى عدم رضا الطلبة عن المقرر أيضا، وبالتالي يقترح الباحثون تطوير الممارسات التعليمية كتطبيق نظرية الذكاءات المتعدّدة في التعليم، والاستفادة من أدوات تكنولوجيا التعلّم الإلكتروني في تطوير تدريس المقرر المستهدف بتصميم الأنشطة الإلكترونية التي تتلاءم مع كلّ مُتعلّم وأنواع الذكاء الخاصّ به؛ فالذكاءات المتعدّدة تشمل مجالات أوسع لقدرة الفرد، الأمر الذي يؤثر على كيفية تقييم الذكاء، وكيفية تطويره، واستخدام استراتيجيات التدريس التي تنسجم مع الذكاءات المتعدّدة للمُتعلّمين.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى قياس أثر الأنشطة الإلكترونية المُصمّمة في ضوء نظرية الذكاءات المتعدّدة على كلّ من:

1. التحصيل في مقرر برامج تربية الموهوبين.
2. درجة الرضا عن مقرر برامج تربية الموهوبين لدى مُتعلّمي برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي

أسئلة البحث

1. ما أسس تصميم أنشطة تعليمية إلكترونية في مقرر برامج الموهوبين؟
2. ما أدوات وطرق تقديم مقرر تربية الموهوبين من خلال بيئة التعلّم الافتراضية؟
3. ما أثر تصميم الأنشطة الإلكترونية وفق موجهات نظرية الذكاءات المتعدّدة على التحصيل في مقرر برامج تربية الموهوبين لدى مُتعلّمي الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي؟
4. ما أثر تصميم الأنشطة الإلكترونية وفق موجهات نظرية الذكاءات المتعدّدة على درجة الرضا عن مقرر برامج تربية الموهوبين لدى مُتعلّمي الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي؟

أهمّية البحث:

تمثّلت أهمّية البحث فيما يأتي:

1. تقديم شواهد على فعالية تطبيق نظرية الذكاءات المتعدّدة في تصميم الأنشطة الإلكترونية، وأثر ذلك على تحسين مخرجات التعليم.
2. تزويد المربين بنموذج يستطيعون من خلاله تطوير أساليب وطرق تدريسهم، وخاصة في مجال تعليم ورعاية وتربية الموهوبين.
3. مساعدة المُعلمين على تطبيق أوسع للأنشطة الإلكترونية في دائرة استراتيجياتهم التدريسية للوصول لأكبر عدد من المُتعلّمين على اختلاف ذكاءاتهم، وأنماط تعلّمهم.

مصطلحات البحث

الأنشطة الإلكترونية E- activities: هي أنشطة يقوم بها المُتعلّمون عبر الإنترنت تحثهم على التعلّم التفاعلي، وذلك من خلال مشاركتهم بإرسال مساهمات فيما بينهم، وكذلك الرد على مشاركات الآخرين من خلال أدوات اتصال غير متزامنة (Salmon, 2002).

وإجرائياً هي أنشطة مصممة ضمن توجيهات نظرية الذكاءات المتعدّدة لتحقيق أهداف مقرر برامج تربية الموهوبين، وتشمل مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي تمّ صياغتها بشكل متنوع، وكذلك التكليفات العلمية التي يكلف بها المُتعلّمون من قراءة، وكتابة تقارير، والبحث في مواقع علمية، حيث يتم عرض هذه الأنشطة في بيئة التعلّم الافتراضية المتمثلة بالـWebCT ويتم التفاعل معها من قبل المُتعلّمين من خلال أدوات مثل البريد الإلكتروني، أو أداة المناقشة.

الذكاءات المتعدّدة Multi-intelligences**:** هي القدرات المعرفية والعقلية المختلفة التي يملكها الأشخاص ويصنفها جاردنر على مجموعة من أنواع الذكاءات (Gardner & Seana, 2006).

التحصيل Achievement: جاء تعريف التحصيل في قاموس التربية وعلم النفس بأنه إنجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارة معينة (نجار، 1960).

وإجرائياً: هو مجموعة المعارف والمفاهيم والمصطلحات التي يكتسبها المتعلّم نتيجة مروره بالأنشطة التعليمية من خلال عملية التعلّم، ويقاس بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المتعلّم في اختبار نهاية الفصل الدراسي لمقرر برامج تربية الموهوبين.

بيئة التعلّم الافتراضية Virtual learning environment: عرّف المحيسن وهاشم(2002) بيئة التعلّم الافتراضية: بأنّها قاعدة بيانات رسومية تستخدم لإنشاء صفحات الويب المصممة حسب الطلب؛ كي تناسب متطلبات التعليم الخاصة بمقرر ما أو بمجموعة مقررات ومنها: (Moodle, Black board, WebCT).

ويعرّفها عبدالحميد(2005) على أنّها مجموعة نظم تُعطى ضمن بيئة تعليمية تفاعلية تُقدَّم على الإنترنت، فيها مختلف العمليات الأكاديمية والإدارية التي يستفيد منها المُعلم والمُتعلّم على حدٍّ سواء، بحيث يتعامل المُتعلّم والمُعلّم معها كما لو كانت درس يعطى في فصل حقيقي.

درجة الرضا عن المقرر Satisfaction: يُعرّف كلّ من كلين، وبايليز، وشاتور، وموريسون، ووايت، وفلين، وغالي (Kline, T. J. B., Baylis, B. W., Chatur, F., Morrison, S. A., White, D. E., Flin, R. H. & Ghali, W. A., 2007). الرضا لدى المُتعلّمين عن أسلوب التعلّم المتبع في عملية التعلّم، وطريقة تصميم المقرَّر، ومدى رضاهم عن وسائل الاتصال المتوفرة في عملية التعلّم.

وإجرائياً تعرّف على أنّها عبارة عن رضا المُتعلّمين عن طريقة التدريس بشكل عام، وعن المحتوى التعليمي ومناسبة موضوعاته للأهداف التعليمية، ومدى مساندة ودعم المُعلم للطلبة أثناء التعلّم.

حدود البحث

1. يقتصر تطبيق الدراسة على المُتعلّمين الملتحقين بكلية الدراسات العليا المسجلين في مقرر برامج تربية الموهوبين الفصل الدراسي الثاني للعامين الجامعيين 2008/ 2009، 2009/ 2010 في كلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي.
2. تم تدريس المقرر بالأنشطة الإلكترونية باستخدام بيئة التعلّم الافتراضية Web CT.

منهج البحث: تمّ استخدام المنهج التجريبي للإجابة على أسئلة البحث وذلك لإظهار نتائج تأثر التحصيل والرضا عن مقرر برامج تربية الموهوبين لدى المُتعلّمين باستخدامهم الأنشطة الإلكترونية المُصممة وفق موجهات نظرية الذكاءات المتعدّدة في بيئة التعلّم الافتراضية.

وتمّ تصميم البحث بصورة شبه تجريبية لصعوبة التوزيع العشوائي إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة؛ حيث تمّ الاعتماد على المجتمع الفعلي، باستخدام تصميم المجموعة الضابطة والتجريبية مع القياس البعدي, وتمّ إجراء القياس مرة واحدة عند نهاية المقرّر للمتغيرات التابعة: التحصيل ودرجة الرضا عن المقرر لكلا المجموعتين، كما تمّ قياس أنواع الذكاءات المتعدّدة قبليًا للمجموعة التجريبية للتَمكُن من تصميم الأنشطة الإلكترونية ضمن موجهات نظرية الذكاءات المتعدّدة.

مجتمع وعيّنة البحث: مجتمع البحث هو طلبة كلية الدراسات العليا ببرنامج تربية الموهوبين في جامعة الخليج العربي في الأعوام المقبلة إذا لم تتغير ممارسات التعليم والتدريس عما هو الحال عليه الآن. أما المجتمع الفعلي فهو مُتعلّمو ومُتعلّمات برنامج تربية الموهوبين المسجلين بمقرر برامج تربية الموهوبين العامين الجامعيين 2008/ 2009، و2009/ 2010. أما عينة الدراسة فهي مساوية للمجتمع الفعلي من طلبة ومُتعلّمات برنامج تربية الموهوبين-كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي في مملكة البحرين الذين تمّ تسجيلهم في مقرر برامج تربية الموهوبين للفصل

الدراسي الثاني العامين الجامعيين 2008/ 2009، و2009/ 2010 وكان قوامها (51) مُتعلّماً ومُتعلّمة مقسمين إلى مجموعة ضابطة (22) مُتعلّما ومُتعلّمة، ومجموعة تجريبية(29) مُتعلّما ومُتعلّمة.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف هذا البحث تمّ استخدام الأدوات التالية:

1. مقياس الذكاءات المتعدّدة.
2. استبانة الرضا عن المقرّر.
3. اختبار التحصيل.

أولا: مقياس الذكاءات المتعدّدة:

لقياس أنواع الذكاءات تمّ استخدام استبانة الذكاءات المتعدّدة (Multi Intelligence survey) لـ ارمسترونغ (Armstrong, 2008)، حيث يعتبر هذا المقياس دقيقًا من نواحٍ تربوية في معرفة أنواع الذكاء لدى المُتعلّمين، وهو عبارة عن مجموعة من العبارات التي تقيس الأنواع المختلفة من الذكاء، وهذا الاستبانة أُعد ليقيس أنواع الذكاءات المتعدّدة التي تساعد المُعلم في معرفة أنواع الذكاء التي يتمتع بها المُتعلّمون.

وقد تمّ ترجمة هذا المقياس إلى اللغة العربية، وتكييفه بما يتلاءم مع بيئة الخليج العربي ومن ثمّ التحقّق من صدق المحتوى عن طريق تحكيمه من قبل المتخصّصين للاسترشاد بآرائهم من حيث صحة الترجمة وانتماء العبارات المترجمة لأبعادها الفرعية، وقد شارك في تحكيم المقياس محكّمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليج العربي، وقد أبدى المحكّمون ملاحظات تمّ الأخذ بها.

وتكوّن المقياس من 80 فقرة لقياس أنواع الذكاء كما هي موضحة بالجدول(2). وتتمّ استجابة المُتعلّمين للمقياس عن طريق اختيار إجابة من خمسة استجابات منحصرة من حيث القرب والبعد بين **"غير صحيحة"** إلى **"صحيحة تماماً"** حسب سلم ليكرت (Likert)؛ حيث يشير اختيار الرقم(1) إلى أنّ العبارة غير منطبقة على حالة المُتعلّم المفحوص، ويشير الرقم(5) إلى العكس تماماً.

جدول(2): توزيع فقرات مقياس الذكاءات المتعدّدة

الذكاء	أرقام الفقرات
اللغوي	1، 9، 17، 25، 33، 41، 49، 57، 65، 73
المنطقي الرياضي	2، 10، 18، 26، 34، 42، 50، 58، 66، 74
المكاني الصوري	3، 11، 19، 27، 35، 43، 51، 59، 67، 75
الحركي الجسماني	4، 12، 20، 28، 36، 44، 52، 60، 68، 76
الموسيقي	5، 13، 21، 29، 37، 45، 53، 61، 69، 77
التفاعلي الاجتماعي	6، 14، 22، 30، 38، 46، 54، 62، 70، 78

الشخصي	7، 15، 23، 31، 39، 47، 55، 63، 71، 79
الطبيعي	8، 16،24، 32، 40، 48، 56، 64، 72، 80

ثمّ تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من(89) مُتعلّماً ومُتعلّمة (34 ذكور، 55 إناث)، تمّ اختيارهم من مجتمع الدراسة، وذلك للتأكد من وضوح صياغة فقرات المقياس، وحساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي 0,945 للمقياس كاملاً، والجدول(3) يبين نتائج معامل الثبات لأبعاد المقياس.

جدول(3): معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاءات المتعدّدة باستخدام ألفا كرونباخ المستخرجة من العينة الاستطلاعية

نوع الذكاء	قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ
اللغوي	0,776
المنطقي الرياضي	0,852
المكاني الصوري	0,739
الحركي الجسماني	0,710
الموسيقي	0,796
التفاعلي الاجتماعي	0,747
الشخصي	0,745
الطبيعي	0,899

وتمّ حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس باستخدام بيانات المجموعة التجريبية، وأسفرت النتائج إلى تمتع المقياس بثبات بلغ 0,951 وهى درجة مرتفعة.

ثانياً: استبانة الرضا عن المقرر:

قَام بوغيث(2006) بتصميم المقياس من خلال الرجوع إلى ثلاث استبانات، الأولى كانت استبانة رضا المُتعلّمين عن المقررات، التي طبقت على مُتعلّمي جامعة وسترن سيدني University of Western Sydney، والثانية كانت استبانة رضا المُتعلّمين والمُتعلّمات، التي طبقت على مُتعلّمي جامعة أكسفورد بروكس Oxford Brookes University، أما الثالثة فكانت لباول رامسدن، وهي استبانة رضا المُتعلّمين عن المقررات الدراسية، وقام بترجمة وإعادة صياغة لهذه العبارات وتعديلها.

وقام بوغيث(2006) بالتحقق من ثبات هذه الأداة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من مُتعلّمي كلية التربية بجامعة البحرين، حيث بلغ عدد هذه العينة الاستطلاعية (80 مُتعلّمًا ومُتعلّمة). وتوصّل إلى أن درجات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ عالية لأبعاد الاستبانة الثلاثة، والنتائج موضحة بالجدول(5):

جدول (5)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الرضا عن المقرر باستخدام ألفا كرونباخ

البعد	قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ
طريقة التدريس	0.909
محتوى المقرر	0.815
مساندة المُعلم	0.846

أما بالنسبة لقياس التحصيل فقد تمّ تقييم أداء المُتعلّمين من قبل أستاذ المقرر طبقاً للجوانب التالية:

.1	**60% من الدرجة الكلية في اختبارين أثناء الفصل.**
.2	**40% من الدرجة الكلية أثناء اختبار نهاية الفصل.**

تصميم مواد المعالجة التجريبية:

تمّ عرض المحتوى كما هو للمجموعة الضابطة حيث أنّ محتوى المقرّر مكتوب بطريقة التعلّم التقليدي من قبل المتخصصين، أما المجموعة التجريبية فتمّت إعادة ترتيب المحتوى الخاص بهم بحيث تمّ تصميم محتوى المقرر من خلال أنشطة إلكترونية تفاعلية وإعادة صياغة عرضها ليتناسب مع استراتيجية التدريس الموضوعة.

تمّ تحويل المقرر من الشكل التقليدي إلى الشكل الإلكتروني التفاعلي ورفعه على بيئة التعلّم الافتراضية WebCT حيث احتوى البرنامج التعليمي على مجموعة من الأزرار التفاعلية الرسومية المصممة بواسطة برنامج معالجة الصور والرسوم الـ (Photoshop)، والتي تتناسب في شكلها وعرضها مع أهداف البرنامج التعليمي، حيث إنّ كلّ أيقونة تتضمّن صورة ونصًا لتوضّح وترشد المُتعلّم على ما تحتويه. وقد تضمنت الصفحة الرئيسية للمقرر على خمس أزرار رئيسية وهي: دليل المُتعلّم، الخطة الدراسية، المحتوى، التقويم الزمني، وسائل الاتصال، والتقييم والاختبارات. ويتفرع من أيقونة المحتوى وأدوات الاتصال والتقييم والاختبارات وأيقونات فرعية أخرى.

الأدوات المستخدمة للمجموعة التجريبية في بيئة التعلّم الافتراضية WebCT:

أ. **دليل المُتعلّم** (Student Guide)، يتضمن هذا الدليل كلّ ما يحتاج المتعلّم معرفته عن المقرر.

ب. **الخطة الدراسية** (Syllabus)، تعرض معلومات عن أستاذ المقرر ومعلومات عن مقرر برامج تربية الموهوبين، وتشرح توصيف المقرر وأهداف المقرر والكتب والمراجع.

ج. **المحتوى** (Content) ويحتوى بعض الأدوات الفرعية التالية:

1. **دليل المحتوى (Content Guide)**، حيث يحتوي على تعليمات سير المجموعة وتعليمات سير المُتعلّمين ومُتعلّمات والمهام الفردية والجماعية المرتبطة بالفصل والتي يجب على المُتعلّم أداؤها في الوقت المحدد لإنجازها.

2. **الفصل الأول** (First Chapter)، عند الضغط عليها تظهر للمُتعلّم قائمة بمقدّمة الفصل الأول وأهدافه والأنشطة المرتبطة به والتي يتوجب عليه التفاعل معها والإجابة عليها خلال دراسته.

د. **التقويم الزمني (Calendar)**، يتم استخدام هذه الأداة لتذكير المُتعلّم بالتواريخ والمواعيد المهمة بالنسبة له في المقرر، حيث يعرض له موعد استحقاق كلّ ما يتعلّق بالمقرر.

هـ. **وسائل الاتصال (Communication Tools)**، تحت هذا العنوان يوجد مجموعة من الأدوات الفرعية التالية:

1. البريد الإلكتروني (E-mail)، تتيح هذه الأداة للطلبة والمُتعلّمات المسجلين داخل المقرر، وأستاذ المقرر إرسال واستقبال الرسائل البريدية فيما بينهم، حيث إنّها تتضمن نفس المميزات المتواجدة في أي بريد الكتروني آخر لكن يوجد بعض الأمور المهمة التي توفرها هذه الأداة وهي: إرسال أي استفسار للطلبة والمُتعلّمات، ثمّ إضافة التكليفات التي يجب على المتعلّم إرسالها عبر البريد الإلكتروني.

2. أداة المناقشة (Discussion Tool): تتيح أداة المناقشة للطلبة المسجلين في المقرر تبادل وجهات النظر في المواضيع المرتبطة بالمقرر، ولهذه الأداة دور كبير في بيئة التعلّم الافتراضية حيث إنّها تعوض الحضور الاجتماعي للطلبة والذي يوجد في الفصول التقليدية، ومن الأمور المهمة التي توفرها هذه الأداة هي: النقاش حول أفكار مرتبطة بموضوع الدرس – مناقشة إجابات المُتعلّمين عن تكليف معين – طرح آرائهم في مواضيع مختلفة – عرض الواجبات – عرض مراجع مفيدة ترتبط بالمقرر.

3. أداة المجموعات (Group Discussion)، مع بدء دراسة المقرر تمّ تقسيم أفراد المجموعة أ (Group A) من المجموعة التجريبية إلى مجموعتين صغيرتين يبلغ عدد أفراد كلّ منها 4 أو 5 أفراد، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بطريقة الاختيار الذاتي (Self Selection) أي هم من قاموا باختيار من يريدون الانضمام معه في المجموعة، وطلب من أفراد كلّ مجموعة توزيع أدوار إدارية عليهم -المبينة في الجدول (6) وطُلب منهم أيضاً تدوير هذه الأدوار، بحيث يمارس كلّ فرد في المجموعة جميع الأدوار ويكون له دور إداري مختلف في كلّ فصل تعليمي، وتمّ تخصيص هذه المساحة لتمكين المجموعات من إنجاز التكليفات التشاركية (Collaborative) المطلوبة عليهم، فتوفّر هذه المساحة الخصوصية لكلّ مجموعة في المشاركة، والنقاش، وتبادل الملفات، حيث لا يمكن لغير أفراد المجموعة الدخول والإطلاع على هذه المشاركات. وبانتهاء المجموعة من التكليف وصياغتها بشكلها النهائي يقوم مراسل المجموعة بتسليم التكليف عن طريق البريد الإلكتروني (E-mail).

جدول (6)

توزيع أدوار الأفراد في المجموعات الصغيرة في المجموعة التجريبية

الدور	الوصف
الميسر	يسهل التواصل بين أفراد المجموعة، ويقوم بإدارة المناقشات، وكذلك يحث أفراد المجموعة على إنجاز الأعمال.
المسجل	يقوم بتلخيص مناقشات المجموعة وأنشطتها والأدوار التي وزعتها المجموعة على أعضائها ويرفع الملخّصات بصورة منتظمة بشكل ملف.
المراسل	هو الشخص المتحدث عن المجموعة إلى المُعلم أو المجموعات الأخرى.
المنظم	دوره يكمن في التأكد من سير المجموعة بالسرعة المطلوبة في إنجاز مهامها من خلال البريد الإلكتروني، المناقشة، أو أداة التقويم.
الخصم 1	يثير اعتراضات ليس لأنه مقتنع بها، ولكنها من النوع الذي قد تثير أفراد آخرين من خارج المجموعة.
المحرر	يجمع العمل ويصيغه في صورته النهائية, مع إمكانية طلب المساعدة من باقي أعضاء المجموعة.

و. مواقع مفيدة (Useful Links)، **تتيح مجموعة من المواقع المفيدة التي تساعد المُتعلّمين ومُتعلّمات في حل الأنشطة الإلكترونية المكلفين بها.**

ز. أيقونة عمليات المُتعلّم (Student Progress)، **يتوفر هنا عمليات سير المُتعلّم، حيث يُبين عدد مرات دخول المُتعلّم لأيّ صفحة من صفحات الموقع ومدى تفاعله معها.**

ح. أيقونة التقييم والاختبارات الذاتية (Evaluation & Self Tests)، وتتفرّع إلى:

1. **أيقونة التكليفات** (Assignment)، من خلالها يمكن للمتعلّمين تسليم واجباتهم الفردية والجماعية، حيث تندرج من هذه الأداة قائمة بعناوين التكليفات.

2. **أيقونة الاختبارات الذاتية** (Self Tests)**،** تختصّ بقياس مستوى التحصيل العلمي لدى المُتعلّم بشكل ذاتي ومدى ما حققه من أهداف بعد مروره على الأنشطة والخبرات المتوفّرة في الموقع.

بعد الانتهاء من إعداد بيئة التعلّم الافتراضية لأنواع الذكاءات الثلاثة تمّ اختيار المجموعة الأولى وهي دفعة 2008 ببرنامج تربية الموهوبين، الدارسين بمقرر برامج تربية الموهوبين في الفصل الدراسي الثاني من العام 2008-2009م ليكونوا المجموعة الضابطة، وتم اختيار المجموعة الثانية وهي دفعة 2009 ببرنامج تربية الموهوبين، الدارسين بالمقرر ذاته في الفصل الدراسي الثاني من العام 2009-2010م ليكونوا المجموعة التجريبية، حيث تمّ تدريس المجموعة الضابطة بأسلوب التعلّم التقليدي من خلال الحضور في موعد المحاضرة الأسبوعي، أما المجموعة التجريبية فدرسوا المقرر بأسلوب التعلّم التشاركي للمجموعة أ (Group A) حيث قاموا بدراسة وإنجاز جميع المهام المطلوبة عليهم في مجموعات صغيرة ودرسوا جميع وحدات المقرّر إلكترونيا، حيث كان الحضور لدراسة الوحدات والدروس في الحرم الجامعي كلّ يوم أربعاء من كلّ أسبوع للحصول على التغذية الراجعة للأنشطة الإلكترونية مع معلّم المادّة لما يتمتعون به من ذكاء اجتماعي عالي، أمّا المجموعة ب (Group B) فتمّ تدريسهم بأسلوب التعلّم الفردي بحيث

يتفاعل المُتعلّم مع الأنشطة الإلكترونية بطريقة فردية؛ أمّا فيما يخصّ المجموعة ج (Group C)، فتمّ تدريسهم أيضاً باستخدام التعلّم الفردي مع مراعاة الذكاء المنطقي في صياغة الأنشطة الإلكترونية الذي يتمتع به أفراد هذه المجموعة وأيضاً إضافة دراسة الحالة لتقييم المُتعلّمين والمُتعلّمات والتي تُساهم بتحفيز الذكاء المنطقي وذلك باستخدام بيئة التعلّم الافتراضية واستخدام الأدوات المتاحة فيها.

نتائج البحث:

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول: وهو: ما أثر تصميم الأنشطة الإلكترونية في ضوء موجهات نظرية الذكاءات المتعدّدة على التحصيل في مقرر برامج تربية الموهوبين لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي؟ وللإجابة على هذا السؤال تمّ التحقق أولا من أن توزيع درجات المُتعلّمين على الاختبار التحصيلي لدى المجموعتين يتبع التوزيع الطبيعي أم لا؟ وذلك باستخدام اختبار شابيرو – ويليك (Shapiro – Wilk) والجدول(7) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (7): **نتائج اختبار اعتدالية التوزيع الطبيعي لدرجات المُتعلّمين**

على الاختبار التحصيلي باستخدام اختبار شابيرو– يليك

المجموعة	إحصائي الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	0,872	29	0,002
الضابطة	0,929	22	0,118

من الجدول السابق تبين أن توزيع درجات طلبة ومُتعلّمات المجموعة التجريبية يختلف بصورة دالة عن التوزيع الطبيعي، في حين كان توزيع درجات المجموعة الضابطة لا يختلف بشكل جوهري عن التوزيع الطبيعي. وبناء على هذه النتيجة فقد تمّ استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للكشف عن دلالة الفرق بين المجموعتين في التحصيل. وقد أشارت نتائج الاختبار الموضحة بالجدول(8) إلى وجود فرق جوهري بين متوسطي رتب المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط رتب التجريبية (33,86)، في حين كان متوسط رتب المجموعة الضابطة (15,64).

جدول(8): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)

للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل

المجموعة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	إحصائي الاختبار	مستوى الدلالة
التجريبية	982	33,86	91	0,001
الضابطة	344	15,64		

فالفرق في التحصيل بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق المعالجة التجريبية كان دالاً إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية حيث كان متوسط رتبها بالتحصيل هو الأعلى، ومن خلال هذه النتيجة يمكن القول أنه في حدود

الضبط التجريبي والإحصائي، فإن استخدام الأنشطة الإلكترونية المصممة ضمن موجهات نظرية الذكاء المتعدد كان له أثر دال إحصائياً على التحصيل.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: وهو: ما أثر تصميم الأنشطة الإلكترونية في ضوء موجهات نظرية الذكاءات المتعدّدة على درجة الرضا عن مقرر برامج تربية الموهوبين لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي؟ وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لمقارنة الفرق بين درجات متوسطي المجموعتين في أبعاد الرضا عن المقرر (طريقة التدريس، محتوى المقرر، مساندة المدرس) وذلك بعد أن تمّ التحقق من أن توزيع استجابات المُتعلّمين على مقياس الرضا عن المقرر لدى المجموعتين لا يختلف عن التوزيع الطبيعي وذلك باستخدام اختبار شابيرو – ويليك (Shapiro – Wilk) والجدولين(12، 13) يوضحان نتائج هذين التحليلين.

جدول(12): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع الطبيعي
لمتغير الرضا عن المقرر باستخدام اختبار شابيرو– ويليك

المجموعة	إحصائي الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	0,942	29	0,111
الضابطة	0,929	22	0,119

جدول(13): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة
للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير الرضا عن المقرر

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	الدلالة المشاهدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
طريقة التدريس	49,45	7,92	41,36	9,43	3,32	0,002
محتوى المقرر	40,62	6,86	33,55	8,10	3,37	0,001
مساندة المدرس	42,24	6,38	38,05	7,83	2,11	0,040
المقياس الكلي	132,31	19,04	112,95	23,22	3,27	0,002

يبين الجدول(13) وجود فرق جوهري بين متوسطي المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على المقياس وجميع أبعاد المقياس وذلك عند مستوى دلالة(0,05) بالنسبة لمساندة المدرس، وعند مستوى (0,001) لكل من محتوى المقرر وطريقة التدريس والدرجة الكلية للمقياس. ومن ثمّ فإنه يمكن القول أن المُتعلّمين قد أبدوا رضا عن التعلّم بطريقة الأنشطة التعليمية التفاعلية بقدر أكبر من الطريقة التقليدية.

مناقشة النتائج:

إنّ توظيف أدوات التعلّم الالكتروني في التعلّم كان له الأثر الإيجابي لطلاب المجموعة التجريبية حيث درس أفراد المجموعة التجريبية مقرر برامج تربية الموهوبين باستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المصمّمة ضمن موجّهات نظرية الذكاءات المتعدّدة مما وفّر للطلاب بيئة تعليمية أثّرت إيجابيا في معدل التحصيل المعرفي للطلاب. وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي للبحث عن وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كلّ من ثابت (2003)، وعصفور وصبري (2003)، وكوب (Cobb, 2001). وبينت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً في مقياس الرضا بجميع أبعاد المقياس الثلاث (طريقة التدريس، محتوى المقرر، مساندة المدرس). وتعزي هذه النتيجة إلى أن تحصيل ورضا المُتعلّمين الذي درسوا بطريقة الأنشطة الإلكترونية في ضوء موجهات نظرية الذكاءات المتعدّدة أفضل من المُتعلّمين الذين درسوا بطريقة التعلّم وجهاً لوجه إلى وجود أنشطة متنوعة ومناسبة للذكاءات التي يتمتع بها مُتعلّمو المجموعة التجريبية، والتي يسرت للطلبة التزود بالمفاهيم والمعلومات بأساليب متنوعة، ووسائل تعلّم مختلفة، طريقة التدريس المتبعة للمجموعة التجريبية في هذا المقرر مكنتهم من التعلّم والتفاعل مع الأنشطة والتدريبات، فقد تمّ تصميم بيئة تعلّم إلكترونية قائمة على التعلّم النشط الذي أتاح للطالب المشاركة النشطة والإيجابية في عملية التعلّم حيث شارك الطالب في جميع أنشطة التعلّم وفقا لنمط الذكاء الخاصّ به، كما أكّد الطالب جميع عناصر تعلّمه وحصوله على ردود سريعة وتغذية راجعة فورية من خلال أدوات بيئة التعلّم الإلكترونية مما كان له أثرا فاعلا على درجة الرضا عند الطلاب، أتاحت الأنشطة الفرصة للطلبة للتعلّم الذاتي التفاعلي وفق قدرات واحتياجات كلّ منهم، طريقة تصميم الأنشطة كان لها أثر في جذب المُتعلّمين لأداء النشاط بسهولة ويسر، إنّ تصميم المقرر الإلكتروني كان واضحاً ومرتباً ومنظماً، وقد أدّى ذلك إلى أن يقوم المُتعلّم بالتنقّل من أداة إلى أخرى بكلّ سهولة ويسر وبدون أيّ تعقيد، أن مشاركة المُتعلّم في بناء المعرفة مع زملائهم هي عملية تعلّم محفزة، وأن الطبيعة التفاعلية في تصميم المقرر علاقة إيجابية مع دافعية ومشاركته وارتباطه بالمقرر.

التوصيات التربوية:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح بعض التوصيات التربوية الآتية:

1. إعادة تصميم وتطوير المقرّرات الجامعية لتتضمّن أساليب تعلّم فعّالة، ومنها تصميم أنشطة إلكترونية للمقرّرات ضمن موجهات نظرية الذكاءات المتعدّدة.

2. إعداد برامج تدريبية للمدرسين والمُتعلّمين على كيفية استخدام بيئات التعلّم الافتراضية والاستفادة من إمكانياتها.

3. توعية القائمين على التدريس بأهمّية استخدام أساليب تعلّم فعَّالة تجعل المُتعلّمين أكثر إيجابية في التعلّم الإلكتروني.

4. تطوير بيئات تعلّم افتراضية أساسها تفعيل التواصل بين المُتعلّمين من أجل خلق بيئات تعلّم تفاعلية خالية من الشعور بالعزلة.

5. ضرورة التدريس باستخدام بيئات التعلّم الافتراضية واستخدام الأنشطة الموجّهة ضمن نظرية الذكاءات المتعدّدة إلى جانب التعلّم وجهاً لوجه وذلك للاستفادة من مميزات الطريقتين.

6. ضرورة وجود مختصّصين تربويين أكفّاء في مراكز التعلّم الإلكتروني في الجامعات، وذلك لكي تتمّ عملية تصميم المقرّرات الدراسية بشكل تربوي صحيح وعلى أساس علمي دقيق من خلال عملية تحويل المادّة النظرية الجامدة إلى مادّة تفاعلية نشطة للطلبة، وعدم الاكتفاء فقط بشكل التصميم الخارجي لمحتوى المقرّر.

المراجع:

البدور، عدنان. (2004). **أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعدّدة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عَمان العربية للدراسات العليا. عَمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

البشري، محمد. (2008). **الذكاءات المتعدّدة في التعليم**. السعودية: جريدة الجزيرة. نشر في الأحد 22 ربيع الأول 1429، العدد**12967**.

الجراجرة، عمر. (2008). **أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعدّدة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عَمان العربية للدراسات العليا، عَمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

السالم، دانه. (2008). **أثر تفعيل التواصل بين المُتعلّمين في بيئة التعلّم الافتراضية على التحصيل والدافعية نحو التعلّم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

العبد الكريم، مشاعل. (1429هـ). **واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العويد، محمد والحامد، أحمد. (1424هـ). **التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض: دراسة حالة**. ورقة عمل مقدّمة لندوة التعليم الإلكتروني. مدارس الملك فيصل، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الكندري، بدرية. (2008). **أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعلّم المدمج على التحصيل الدراسي ورضا المُتعلّمين عن مقرر التربية البيئية في جامعة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

آل محيا، عبدالله. (2008). **أثر استخدام الجيل الثاني للتعلّم الإلكتروني على مهارات التعليم التعاوني لدى مُتعلّمين كلية المُعلمين في أبها**. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى. أبها، المملكة العربية السعودية.

المحيسن، ابراهيم، وهاشم، خديجة. (2002). **المدرسة الإلكترونية: مدرسة المستقبل: دراسة في المفاهيم والنماذج.** ورقة عمل مقدّمة لندوة مدرسة المستقبل. الرياض، المملكة العربية السعودية.

بوغيث، عمر. (2006). **أثر الدمج بين التعلّم عن بعد والتعلّم وجها لوجه على التحصيل الدراسي ورضا المُتعلّمين : دراسة تجريبية على مقرر استراتيجيات التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين**، ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

بيتس، أ وبول، غ. (2006). **التعليم الفعال بالتكنولوجيا في مراحل التعليم العالي** (ترجمة: إبراهيم الشهابي). الرياض: مكتبة العبيكان. (العمل الأصلي نشر في عام 2003).

ثابت، فدوى. (2003). **معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الأردنية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.

سعيد، سعاد. (2008). **علم النفس التربوي**. الأردن: عالم الكتب الحديث.

سلامة, عبد الحـافـظ. (1998). **مدخل إلى تكنولوجيا التعليم** (ط2)، الأردن: دار الفكر.

عبدالحميد، محمد. (2005). **منظومة التعليم عبر الشبكات**، القاهرة: عالم الكتب.

عصفور، وصفي وصبري، مصطفى. (2003). **التعلّم المستند إلى نظرية الذكاءات المتعدّدة**. الأردن: الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية.

قوشحة، رنا. (2003). **دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين مُتعلّمين الكليات النظرية والعملية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

نجار، فريد. (1960). **قاموس التربية وعلم النفس**، المجلد16، بيروت: الجامعة الأمريكية.

Armstrong, T. (2008).Multiple Intelligence in The Classroom. Alexandria; Association for prevision and Curriculum Development. Arbor. Michigan.USA.

Brophy, J., & Allemman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. Educational Researcher, 20(4), 23-9.

Cargo, R. (2000). Made for Each Other: Nonprofit Management Education, Online Technology, and Libraries. The Journal of Academic Liberian ship, 20-15.

Cobb, B. (2001). The effect of multiple intelligences teaching strategies on the reading achievement of fourth-grade elementary school students. Ph.D., The Union Institute, 107.

Cooper, F. (2008**).** An examination of the impact of multiple intelligences and metacognition on the achievement of mathematics students**,** Capella University.

Daniels, M. (2008). Middle school content teachers and multiple intelligences activities: A case study. Ed.D., Walden University.

Dillihunt, M. (2003). The Effects of Multiple Intelligence and Direct Instruction on Third and Fifth Grade Student Achievement, Task Engagement, Student Motivation and Teacher Efficacy. Howard University.

Dobbs, V. (2001). The relationship between implementation of the multiple intelligences theory in the curriculum and student academic achievement at a seventh-grade at-risk alternative school. Ed.D., Trevecca Nazarene College.

Fallon, F. & Brown, B. (2003). E-Learning Standards: A guide to purchasing developing and deploying standards conformant E-Learning. CRC press LLC, 2000 N.W.

Gardner, H.(1983). Frames of Mind. New York: Basic Books.

Gardner, H. & Seana, M. (2006). The science of Multiple Intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. Educational Psychologist**,** 41, (4), pp. 227–232.

Iyer, N. (2006). instructional practices of teachers in schools that use multiple intelligences theory (sumit). Ed.D., University of Cincinnati.

Khan, B. (2005). Managing e-learning strategies. Information Science Publishing. Harshly, 3 – 15.

Kline, T. J. B., Baylis, B. W., Chatur, F., Morrison, S. A., White, D. E., Flin, R. H. and Ghali, W. A. (2007). "Patient satisfaction: evaluating the success of hospital ward redesign." Journal for Healthcare Quality, Promoting Excellence in Healthcare 29(3), 44-49

Mulhollen, C. (2006). The relationship between multiple intelligences and attitude toward independent learning in a high transactional distance environment, Degree of Doctor of Education, The Pennsylvania State University.\

Roberts, M. (2009). A mixed methods study of secondary distance-learning students: exploring learning styles, Degree of Doctor, Walden University.

Salmon, G. (2002). E-tivities, The key to active online learning.

Shalk, A. (2002). A study of the relationship between multiple intelligences and achievement as measured by Delaware Student Testing Program (DSTP) scores in reading, mathematics, and writing, Ed.D., Wilmington College (Delaware), 107.

Virnoche, L. (2008). Opening the gates to learning: how does the integration of learning styles and multiple intelligences support the learning and motivation of middle school students? Master, Pacific Lutheran University.

Wlodkowski, A. & Raymond, J. (1978). Motivation and teaching, Washington, DC: National Education Association.

درجة احتواء مناهج عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية

د.عمر موسى محاسنه / د.منعم عبد الكريم السعايدة

جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية العلوم التربوية

الأردن

الملخّص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة احتواء مناهج عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية، إذ تمّ تحليل (21) كتاباً مدرسياً ودفتراً للتقارير العملية مقررة من قبل وزارة التربية والتعليم لعائلة القوى الكهربائية بمجموعاتها المهنية الرئيسة (كهرباء الاستعمال، كهرباء التوليد، كهرباء النقل والتوزيع، كهرباء السيارات)، وذلك من خلال قائمة تحليل محتوى صممت لهذا الغرض، وقد تمّ التحليل بناء على وحدة النتاج التعليمي. وقد تمّ اعتماد نسبة (80%) على أنّها الحد الأدنى المقبول لاحتواء المناهج على المعايير. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة احتواء مناهج عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية كانت لكهرباء السيارات (100%)، ولكهرباء الاستعمال(78%)، ولكهرباء النقل والتوزيع (50%)، ولكهرباء التوليد (37%)، وبذا تكون النسبة العامة لاحتواء المناهج للمعايير مقبولة فقط في مجموعة كهرباء السيارات. أما فيما يتعلّق بالمهن الفرعية فقد كانت مقبولة في مهن (كهربائي صيانة أجهزة منزلية، وكهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية، وكهربائي تركيب خطوط هوائية توزيع، وكهربائي سيارات)، وغير مقبولة في مهن (كهربائي تمديدات منزلية، وكهربائي تركيب وتشغيل وصيانة محطات التوليد، وكهربائي كيبلات، وكهربائي تركيب وصيانة محطات التحويل، وكهربائي تركيب خطوط هوائية- نقل، ومهنة الخدمة الكهربائية للمشتركين).

المقدّمة

لقد كان من أهم التطورات في علوم التربية أنّها أصبحت نظاماً، وأن لهذا النظام أنظمة فرعية من بينها المنهاج؛ ومن منطلق أن المنهج نظام فلابد له من أهداف يعمل على تحقيقها. وبهذا يكون الحكم النهائي على فاعلية المنهج من خلال تحقيق المتعلّمين للأهداف التعليمية التي حددت ليبنى المنهج عليها (الرواضية، وبني دومي، والعمري، 2012).

ومن بين مداخل تطوير المنهاج المدخل الوظيفي، الذي يقوم على تحليل الأدوار التي يقوم بها الإنسان في حياته، وتحديد المعلومات والمهارات والاتجاهات والميول، ثمّ بناء المنهاج الذي يعمل على تنمية الإنسان من أجل القيام بهذه الأدوار، وتمكينه من العمل المهني الذي يشتغل بها سواءً حالياً أو مستقبلياً (شحاته، 2010). ومن هنا

فإن على الأنظمة التعليمية عمل ما بوسعها من أجل التأكد من أن المناهج تحقق الأهداف المحددة لها، سواء كـان ذلـك أثناء مرحلة تطوير المنهاج أو بعد تطبيقه (عياصرة،2011، سلامة، 2008).

وإذا كانت نتائج الخريجين تبين مدى تحقيق المنهاج لأهدافه بعـد تنفيـذه، فـإن تحليـل المنهـاج يـوفر معلومـات أساسية حول قدرة المنهاج على تحقيق أهدافه قبل أن يـتم تدريسـه للطلبـة (سـلامة، 2008، Posner, 2004) حيـث يبين الأدب التربوي أن المناهج تحلل لبيان موافقتها لعناصرها جميعاً سواءً للمواصفات الموصى بها لتلـك العناصـر أو لبيان قدرة كلّ عنصر من عناصر المنهاج على المساهمة في تحقيق أهدافه.

وتهدف برامج الإعداد والتأهيل المهني إلى تأهيل الأفراد في المجالات المهنيـة المختلفـة للالتحـاق بسـوق العمـل بالإضافة إلى تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى أفراد المجتمع نحو احترام العمل والنظر إلية كأحـد القـيم الأساسـية الـتي يستمد منها المجتمع توجهات نموه وتطوره. لذلك بدأت الدول الأجنبية والعربية تعد معايير تحدد الكفايات الـتي يجـب أن يمتلكها الأشخاص لكي يعملوا في الأعمال المهنية المختلفة ولكل مهنة. وتسمى هذه بالمعـايير المهنيـة لـذلك البلـد (Occupational Standards). حيث تحدد هذه المعايير الأعمال التي يقوم بها كلّ متخصص في المهنة وفي كلّ مسـتوى من مستوياتها مشتملة على المهمات العملية والمعارف النظرية وكذلك الاتجاهات الضرورية لممارسة العمل (Smith, 2007).

ويشير الأدب التربوي والدراسات السـابقة (Techniques, 1997) و(المصـري، 2003)؛ إلى أن هنـاك أهـدافاً أخرى يمكن أن تحققها وتخدمها المعايير المهنية ومنها:

أولاً: الحفاظ على جودة الأداء في السوق، لذلك تتعلّق المعايير المهنية بالكفايات التي يتطلبها سوق العمل.

ثانياً: إعداد اختبارات مزاولة المهنة في مختلف المهن، بحيث تعد هذه الاختبارات وفقاً للمعايير المهنية التي تمّ إعدادها بناء على احتياجات سوق العمل المختلفة.

ثالثاً: تسهيل عملية تقدم المستوى المهني للأشـخاص مـع الخـبرة، حيـث تخـدم المعـايير المهنيـة الإعـداد المهـني للأشخاص وفقاً لحاجات سوق العمل.

رابعاً: بناء البرامج التدريبية والمناهج وفقاً للمعايير المهنية التي تتعلّق بالكفايات المهنية للمهن المختلفة.

ويعتبر تطوير مناهج التعليم والتدريب المهني والتقني بناءً على المعايير المعتمدة على الكفاية من أهم التطـورات في مجال التدريب والتعليم المهني، حيث بدأ التحرك نحو الاهتمام بمعايير الكفاءة في منتصف 1970، وكـان السـبب في ذلك الانتقادات التي وجهت إلى برامج التعليم والتدريب المهني وضعفها في تلبية احتياجات سوق العمل، حيث أخـذ على نوعية الخريجين في معظم البرامج عالمياً في مجالات التعليم المهني لا تلبي حاجات سوق العمـل (Wahba, 2012) و(Lounsbury, 1994).

وذكر ميهلر (2011) Maehler أن أنظمة التعليم والتدريب المهني في ألمانيا اهتمت بأصدار معايير مهنية تسـتند إلى احتياجات سوق العمل، وتتعلّق هذه المعايير بالكفايات المهنية للمهن المختلفة في مختلف القطاعات وعلى مسـتوى

الولايات المختلفة. وقد تمّ إعداد المعايير المهنية في ألمانيا عام 1919 وأصدرت من قبل الحكومة الألمانية والمعاهد المختصة بالتعليم والتدريب المهني وصدرت العديد من القوانين التي تحكم التدريب والتعليم المهني وشددت هذه القوانين على التكاملية بين الجهات التي تعنى ببرامج التعليم المهني.

وعلى المستوى الأردني أعدت مؤسّسة التدريب المهني المعايير المهنية الأردنية للعائلات المهنية بمختلف المجموعات المهنية ولكل مهنة، وأصبح التقدم لاختبارات مزاولة المهنة المبنية على المعايير المهنية إجبارياً بموجب قانون العمل رقم (27) لعام 1999، والذي يتعلّق بالمهن المشمولة بأحكام قانون تنظيم العمل المهني، حيث لايسمح للفرد مزاولة المهنة إلى بعد التقدم لاختبار مزاولة المهنة والنجاح بها (مؤسّسة التدريب المهني، 2004).

وفي المملكة الأردنية الهاشمية تتعد الجهات التي تقدم برامج التعليم والتدريب المهني ومنها مؤسّسة التدريب المهني وزارة التربية والتعليم، حيث تخرج مؤسّسة التدريب المهني أفراداً بمستويات مهنية متعدّدة (محدود المهارة، والماهر، والمهني)، وتقوم وزارة التربية والتعليم من خلال برامج التعليم المهني بتخرج أفراد مختصين في أحد البرامج المهنية بمستوى الدراسة الثانوية وبمستوى العامل الماهر. والعدد الأكبر من خريجي التعليم المهني هو من خريجي وزارة التربية والتعليم مما يعني أن على هؤلاء الخريجين التقدم لاختبارات مزاولة المهنة ليتسنى لهم مزاولة المهنة في سوق العمل وفقاً لأحكام القانون.

إنّ وجود اختبارات لمزاولة المهنة تعقدها مؤسّسة التدريب المهني يجعل من الضروري وجود تكامل بين وزارة التربية والتعليم ومؤسّسة التدريب المهني يضاف إلى ذلك وجود جانب مشترك بينهما في تخريج المستوى الماهر من ضمن المستويات المهنية، وهذا يقتضي ضرورة أن تعكس المناهج الدراسية لبرامج التعليم المهني المعايير المهنية التي تفرضها مؤسّسة التدريب المهني لتخريج العامل الماهر وتقوم بإعداد اختبارات مزاولة المهنة بناء عليها. لذلك فقد حاولت الدراسة معرفة درجة احتواء المناهج الدراسية للمعايير المهنية الأردنية لعائلة القوى الكهربائية بمجموعاتها المهنية الرئيسة (كهرباء الاستعمال، وكهرباء التوليد، وكهرباء النقل والتوزيع، وكهرباء السيارات) وذلك من خلال محاولة تحليل هذه المنهاج وذلك من أجل تقديم اقتراحات محددة لوزارة التربية والتعليم عند تطوير مناهج عائلة القوى الكهربائية لتتناسب والمعايير المهنية الأردنية وحاجات سوق العمل الأردني، حيث إنّ المعايير تبنى أصلاً بناءً على حاجات سوق العمل في المهن المختلفة.

مراجعة للدراسات السابقة

من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، تبين أنّ دراسة درجة احتواء مناهج عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية من الدراسات النادرة في هذا المجال في حدود اطلاع الباحثين، حيث لا يحظى التعليم المهني بكثير من الاهتمام لدى الباحثين. وفي ذلك أجرى لوش (Losh, 2000) دراسة هدفت إلى تطوير المناهج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية بناءً على المعايير المهنية، حيث تمّ إعداد دليل للمختصين في الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير المناهج الدراسية بناء على المعايير المهنية الوطنية على مستوى الدولة والتي يحتاج إليها سوق العمل. وقد اشتمل الدليل على التوجيهات والإرشادات، ومؤشرات الأداء المستخدمة، ومصداقية المطورين،

والكفايات المهنية) وقد تمّ اعتماد نماذج لوضع المعايير ومنها (إجراء تحليل للاحتياجات، وإعداد معايير مهنية وطنية، ووضع برنامج استشاري، ووضع أسس لمراجعة المناهج).

وقام ستيفين وماثيو (Steven and Matthew, 2005) بدراسة حول دور معايير المهارات الوطنية المرتكزة على الصناعة في تطوير وتنفيذ وتقييم المناهج الدراسية في كليات المجتمع، حيث هدفت هذه الدراسة فحص مدى التزام المؤسسات المهنية بالمعايير المهنية الوطنية بالإضافة إلى فحص مدى احتواء مناهج التعليم المهني والتقني في كليات المجتمع لمعايير المهارات الوطنية المرتكزة على الصناعة. تكونت عينة الدراسة من (205) مؤسسات تعنى بالتعليم المهني والتقني. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ (25%) من المؤسسات لا تلتزم بتطبيق معايير المهارات الوطنية المرتكزة على الصناعة، وأن نسبة معايير المهارات الوطنية المرتكزة على الصناعة في المجالات المهنية المختلفة كانت على النحو الآتي: (الأعمال التجارية والإدارية وتكنولوجيا المعلومات (87%)، والمهن الصحية (82%)، وميكانيك السيارات(73%)، والبناء والتجارة (67%)، والصناعات التحويلية (66%)، والأسرة وعلوم المستهلك (59%)، والفنون التصويرية (50%)، والطاقة وإدارة الفنادق (46%). وأوصت الدراسة بضرورة الربط بين المعايير المهنية والمناهج الدراسية وحاجات سوق العمل.

وقام سميث Smith (2007) بدراسة هدفت معرفة معايير التوظيف ودمجها في مناهج المدارس المتوسطة في مجال الأسرة والمستهلك (الاقتصاد المنزلي)، حيث هدفت الكشف عن مدى تضمين ولاية جورجيا لمعايير التوظيف في مجال الأسرة والمستهلك، حيث تمّ توزيع استبانة على (149) مدرس من معلمي المدارس المتوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن (64%) من معايير التوظيف متوافرة في المناهج.

وفي ما يتعلّق بالمناهج الأردنية قام السيوف عام (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة تركيز مناهج التعليم الصناعي في عائلة (التدفئة والتمديدات الصحية) على متطلبات المهن ومستوى امتلاك الخريجين لتلك المتطلبات. ومن ضمن أدوات الدراسة أداة تحليل منهاج عائلة التدفئة والتمديدات الصحية التي تتفق مع هذه الدراسة. وقد كشف تحليل محتوى المناهج عن فجوة بين المناهج وحاجات سوق العمل والمعايير المهنية الأردنية. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مناهج التكييف والتبريد للمدارس الصناعية في وزارة التربي والتعليم تشتمل على (44%) من المعايير الأردنية، بينما هناك (66%) من المعايير ليس لها تمثيل في المناهج، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن درجة امتلاك خريجي التعليم الصناعي عائلة (التكييف والأدوات الصحية) لمتطلبات مهنهم كانت عالية.

وبالتحديد فيما يتعلّق بمهن عائلة القوى الكهربائية فقد أجرى محاسنة والسعايدة (بلا) دراسة هدفت معرفة درجة امتلاك الطلبة الخريجين في عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة امتلاك الطلبة للمعايير المهنية الأردنية في مهن عائلة القوى الكهربائية بمجموعاتها المهنية الرئيسة كما يأتي (مهنة صيانة ولف الآلات الكهربائية (ضعيفة)، ومهنة تركيب وصيانة وتشغيل محطات التوليد (ضعيفة)، ومهنة كهربائي كيبلات (ضعيفة)، وتركيب خطوط هوائية- نقل (ضعيفة)، ومهنة تركيب خطوط هوائية- توزيع (متوسطة)، ومهنة كهربائي السيارات (ضعيفة). وقد عزى الباحثان هذا الضعف في امتلاك الطلبة للمعايير المهنية إلى ضعف احتواء

المناهج الدراسية لبرامج التعليم المهني على المعايير المهنية الأردنية. حيث أكد الباحثان أن ذلك يؤدي إلى ضعف الطلبة في أداء مهامهم في سوق العمل وأوصيا بضرورة تطوير المناهج بناء على حاجات سوق العمل المتمثلة في المعايير المهنية.

يتضح مما سبق أنّ معظم الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت على التعليم المهني كانت تتعلّق بوصف لواقع الحال، سواء وصف واقع المناهج أم وصف واقع الخريجين، كما يتضح قلة الدراسات التي تناولت فحص احتواء مناهج عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية، ونستثني من ذلك دراسة (السيوف، 2007)، حيث تعلّقت الدراسة بعائلة التكييف والتبريد بينما الدراسة الحالية حاولت الكشف عن درجة احتواء مناهج عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد قامت مؤسّسة التدريب المهني ومن خلال قانون تنظيم العمل المهني رقم (27) لعام 1999 بإعداد معايير مهنية تحدد ما يقوم به ممارس العمل من مهام وواجبات. كما قامت بناءً على ذلك بإعداد اختبارات مزاولة المهنة، لا يستطيع خريجو برامج التعليم المهني (سواء من المؤسّسة أو من وزارة التربية والتعليم) لممارسة المهنة دون النجاح فيها. ومن هنا فلابد من أن تحتوي المناهج على المعايير المهنية كمهمات أساسية لنجاح البرامج المهنية. وإذا كانت المناهج الدراسية متوافقة مع المعايير المهنية وتحتوي جميع الكفايات المحتواة فيها فإن في ذلك ضمانه لنجاح الطلبة في اختبارات مزاولة المهنة وضمانة نجاحهم في سوق العمل. أما في حالة نقص المعايير في المناهج فإن ذلك يعني عدم مناسبة كفايات الخريجين لما يطلب إليهم في سوق العمل. وهذا ما أشارت إليه دراسة محاسنة والسعايدة (بلا) والمتعلّقة بدرجة امتلاك الطلبة الخريجين في عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية، ودراسة السيوف (2007) المتعلّقة بدرجة تناول مناهج التعليم الصناعي عائلة التكييف والتدفئة للمعايير المهنية الأردنية، حيث دلت على ضعف في أداء خريجي التعليم المهني في اختبارات مزاولة المهنة. وعزت ذلك إلى ضعف احتواء المناهج لمتطلبات سوق العمل وهذا ما جاء بفكرة الدراسة لدراسة احتواء مناهج عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية وبما أن هذه العائلة تحتوي المجموعات المهنية الرئيسة الآتية (كهرباء الاستعمال)، و(كهرباء التوليد)، و(كهرباء النقل والتوزيع)، و(كهرباء السيارات)، ولذلك أتت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة احتواء مناهج (كهرباء الاستعمال) للمعايير المهنية الأردنية؟

السؤال الثاني: ما درجة احتواء مناهج (كهرباء التوليد) للمعايير المهنية الأردنية؟

السؤال الثالث: ما درجة احتواء مناهج (كهرباء النقل والتوزيع) للمعايير المهنية الأردنية؟

السؤال الرابع: ما درجة احتواء مناهج (كهرباء السيارات) للمعايير المهنية الأردنية؟

أهمّية الدراسة ومبرّراتها:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمّية برامج التعليم المهني بمختلف مجالاته، وخصوصاً في هذا العصر الذي يشهد ركوداً في أعداد الخريجين من برامج التعليم المهني مما يعني قلة في أعداد المؤهلين للعمل في سوق العمل، وعدم مواءمة خريجي برامج التعليم المهني لحاجات السوق (محاسنة والسعايدة، بلا)، (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 1997). وتوفر الدراسة درجة احتواء مناهج (عائلة القوى الكهربائية) للمعايير المهنية الأردنية، معلومات وبيانات مهمة للكثير من التربويين المعنيين بإعداد وتطوير مناهج التعليم والتدريب المهني، من حيث التأكد من احتواء المناهج للمعايير المهنية الأردنية وحاجات سوق العمل الأردني، كما تفيد نتائج هذه الدراسة في تحسين قدرة وزارة التربية والتعليم على تطوير مناهج هذه العائلة المهنية في المستقبل. مما يحسن من كفاءة برامج التعليم المهني وتحسين قدرات الخريجين على مواجهة متطلبات سوق العمل.

التعريفات الإجرائية:

تتطلب الدراسة تعريف بعض المفاهيم والمصطلحات التي لها علاقة بموضوع الدراسة وأسئلتها حيث تمّ تعريف هذه المفاهيم والمصطلحات إجرائياً، كما تتطلبُها مضامين الدراسة كما يأتي:

- **درجة الاحتواء**: هي درجة تمثيل مناهج عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية التي تعتمدها مؤسّسة التدريب المهني لتخريج العمال المهرة في إحدى مهن المجموعات المهنية الرئيسة لـ(عائلة القوى الكهربائية)، وتم الكشف عنها عن طريق قائمة التحليل لمحتوى المناهج. وقد تمّ الحكم عليها من خلال نسبة عدد المعايير الوارة في المنهاج من كلّ مهنة على العدد الكلي لمعايير هذه المهنة.

- **العائلة المهنية:** هي التي تضم عدداً من المجموعات المهنية الرئيسة في كلّ برنامج من برامج التعليم المهني، بحيث تضم كلّ مجموعة مهنية رئيسية عدداً من المهن، ومثال ذلك (برنامج التعليم المهني: الصناعي، العائلة المهنية: القوى الكهربائية، المجموعات المهنية الرئيسة في (عائلة القوى الكهربائية): كهرباء الاستعمال، وكهرباء التوليد، وكهرباء النقل والتوزيع، وكهرباء السيارات، المهن في المجموعة المهنية كهرباء الاستعمال: (مهنة كهربائي تمديدات منزلية، ومهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية، ومهنة صيانة ولف الآلات الكهربائية).

- **عائلة القوى الكهربائية:** هي إحدى مجموعات التعليم المهني الصناعي وتتضمن أربع مجموعات مهنية رئيسة هي (كهرباء الاستعمال، وكهرباء التوليد، وكهرباء النقل والتوزيع، وكهرباء السيارات).

- **مناهج عائلة القوى الكهربائية:** كتب التخصصات الصناعية التابعة لمجموعات القوى الكهربائية وهي كتب علم الصناعة للصف الأول الثانوي والثاني الثانوي بعدد (9) كتب، وكتاب الإدارة والسلامة الصناعية للصف الأول الثانوي، وكتب التدريب الميداني للصف الأول الثانوي والثاني الثانوي بعدد (9) كتب، وكتابين للرسم الصناعي للصف الأول الثانوي والثاني الثانوي، ودفتراً للتقارير العملية.

- **المعايير المهنية الأردنية:** هي مجموعة المعايير التي وضعتها مؤسّسة التدريب المهني للحصول على شهادة مزاولة المهنة بمستوى العامل الماهر في إحدى مهن المجموعات المهنية الرئيسة لعائلة (القوى الكهربائية)، وتتضمن

الكفايات الأساسية والمهام التي يمارسها خريج هـذا المسـتوى في سـوق العمـل. وهـي محـددة لكـل مهنـة مـن المهـن المتضمنة في هذه المجموعة وبلغ عدد معايير كهرباء الاستعمال (59) معياراَ، وكهرباء التوليد (38) معيـاراً، وكهربـاء النقل والتوزيع (70) معياراً، وكهرباء السيارات (17) معياراً.

- **مستوى العامل الماهر:** وهو العامل المهني الـذي يقـوم بأعمـال يتطلـب إنجازُهـا مهـارات متعلّقـة بجـزء متكامل من المهنة وذات مستوى أداءٍ عالٍ وبفترة إعدادٍ لمـدةٍ سـنتين، واجتـاز الاختبـار المقـررَ لهـذه المهنـة (محاسـنة، 2011).

حدود الدراسة ومحدداتها:

- اقتصرت الدراسة على منهاج عائلة القوى الكهربائية المقررة من قبـل وزارة التربيـة والتعلـيم (الكتـب) للعام الجامعي 2010/ 2011، حيث تمّ تحليل (21) كتاباً ودفتراً للتقارير العملية، حيث تمثل كتب علـم الصـناعة، والتدريب العملي، والرسم الهندسي، والإدارة والسلامة الصناعية لكل مجموعة مهنية رئيسة، ولم تتضمن كتـب المـواد النظرية العلمية مثل (الرياضيات، الفيزياء، مهارات الاتصال، الحاسوب، الثقافـة الإسـلامية) حيـث لا يتوقـع نظريـاً وجود كفايات في هذه الكتب.
- تتحدد النتائج المتعلّقة بدرجة احتواء مناهج(عائلـة القـوى الكهربائيـة) للمعـايير المهنيـة الأردنيـة بمـدى صدق أداة التحليل.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى ورصد معدلات تكـرار الظـاهرة كميـاً، حيث تمّ تحليل محتوى كتب التخصصات الصناعية التابعة لمجموعة القوى الكهربائية وتحديـد مـدى تضـمنها للمعـايير المهنية الأردنية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة (وهو عينتها كذلك) من مناهج عائلة القوى الكهربائية المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم والبالغ عددها (21) مادة دراسة ودفتراً للتقارير العملية. حيث تكونت من كتب علم الصناعة للصف الأول الثانوي والثاني الثانوي بعدد (9) كتب، وكتاب الإدارة والسلامة الصناعية للصف الأول الثانوي، وكتب التدريب الميداني للصف الأول الثانوي والثاني الثانوي بعدد (9) كتب، وكتابين للرسم الصناعي للصف الأول الثانوي والثاني الثانوي، ودفتر للتقارير العملية.

أدوات الدراسة:

للإجابة أسئلة الدراسة تمّ إعداد قوائم تحليل لمحتوى كتب مناهج عائلة القوى الكهربائية بمجموعاتها المهنية الرئيسة، تتضمن المعايير الأردنية التي يجب أن يمتلكها العامل الماهر في المهن ضمن المجموعات المهنية الرئيسة لعائلة (القوى الكهربائية) وهي كالآتي:

1. قائمة تحليل مناهج كهرباء الاستعمال، وبلغ عدد معاييرها (59) معياراً.
2. قائمة تحليل مناهج كهرباء التوليد، وبلغ عدد معاييرها (38) معياراً.
3. قائمة تحليل مناهج كهرباء النقل والتوزيع، وبلغ عدد معاييرها (70) معياراً.
4. قائمة تحليل مناهج كهرباء السيارات، وبلغ عدد معاييرها (17) معياراً.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحثان بما يأتي:

- تم وضع المعايير في استبانة التحليل للتعرّف إلى مدى احتواء المناهج على تلك المعايير في الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي واعتمدت الاستبانات تدريج التكرارات في كلّ صف.
- التأكد من صدق قوائم التحليل، كما هو موجود في بند صدق القوائم.
- تحليل محتوى مناهج التعليم الصناعي لـ(عائلة القوى الكهربائية) (كهرباء الاستعمال، وكهرباء التوليد، وكهرباء النقل والتوزيع، وكهرباء السيارات) وتمثل هذه المناهج (21) كتاباً ودفتراً للتقارير العملية، وقد تمّ تحليلها بناءً على المهارات والمعارف الموجودة فيها من خلال حصر النتاجات الخاصة لكل موضوع دراسي ومقارنتها بالمعايير الأردنية.

صدق قوائم التحليل:

للتحقق من صدق هذه الأدوات تمّ تحكيم قائمة التحليل من قبل مختصين في (عائلة القوى الكهربائية) ومن مطوري مناهج (عائلة القوى الكهربائية) وكان عددهم ثمانية محكمين.

ثبات قوائم التحليل: تمّ استخدام أسلوبين لإيجاد الثبات:

الأسلوب الأول لإيجاد الثبات: الاتساق بين المحللين، فقد قام الباحثان (كل على حدة) تحليل لمناهج (عائلة القوى الكهربائية بمجموعاتها المهنية الرئيسة كهرباء الاستعمال، وكهرباء السيارات، وكهرباء التوليد، وكهرباء النقل والتوزيع) وقد توصل إلى نتائج قريبة من النتائج التي توصل إليها الباحثان، ويبين الجدول (7) نسب الاتفاق بين الباحثين الأول والثاني، حيث تمّ إيجاد نسبة الاتفاق من خلال معادلة كوبر الآتية (المفتي، 1991): نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق/ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) * 100%

الجدول1. نسبة الاتفاق بين الباحثين ضمن المجموعة المهنية الرئيسة

المحتوى	كهرباء توليد	كهرباء نقل وتوزيع	كهرباء استعمال	كهرباء سيارات
مناهج الأول الثانوي	%89	%85	%92	%90
مناهج الثاني الثانوي	%91	%64	%88	%91

معدل الاتفاق	%90	%75	%90	%90

يتبين من الجدول (1) أن نسبة اتفاق المحللين (%86)

ومن خلال نسبة الاتفاق كما وردت في الجدول (1) فإن هذه النسب مناسبة لتنفيذ إجراءات الدراسة وتطبيقها. حيث يشير كوبر المشار إليه في (السيوف، 2007) أن نسبة الاتفاق عالية جداً إذا كانت النسبة أكثر من 85%.

الأسلوب الثاني لإيجاد ثبات التحليل: ثبات الأداة عبر الزمن، حيث قام الباحث الأول بإجراء تحليلين منفصلين لجميع مناهج (عائلة القوى الكهربائية) حيث كانت الفترة بين التحليل الأول والتحليل الثاني (20) يوماً، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني كما في الجدول (2).

الجدول2. نسبة الاتفاق بين الباحث الأول ونفسه عبر الزمن ضمن المجموعة المهنية الرئيسة

المحتوى	كهرباء توليد	كهرباء نقل وتوزيع	كهرباء استعمال	كهرباء سيارات
مناهج الأول الثانوي	%91	%94	%95	%94
مناهج الثاني الثانوي	%92	%93	%93	%90
معدل الاتفاق	%92	%94	%94	%92

يتبين من الجدول(2) أن نسبة اتفاق الباحث الأول مع نفسه (%93)

ومن خلال ملاحظة نسبة الاتفاق في الجداول السابقة فإن نسبة الاتفاق مرتفعة، حيث يشير كوبر المشار إلية في (السيوف، 2007) أن نسبة الاتفاق عالية جداً إذا كانت النسبة أكثر من 85%. وقد استخدم الباحث حساب التكرارات والنسب المئوية كوسائل حسابية ومعادلة معامل اتفاق كوبر لإيجاد ثبات التحليل عبر الزمن بينه وبين المحلل.

إجراءات التحليل: تمّ إجراء التحليل وفقا للخطوات الآتية:

- الحصول على قائمة المعايير من مؤسّسة التدريب المهني في المملكة الأردنية الهاشمية .

- وضع المعايير في قوائم التحليل للتعرّف إلى مدى احتواء المناهج لتلك المعايير في الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي وإجراء الصدق لهذه القوائم من قبل المحكمين.

- تحليل محتوى مناهج التعليم الصناعي لعائلة القوى الكهربائية، وقد تمّ تحليلها من قبل الباحثان بناءً على المهارات والمعارف والقيم الموجودة فيها من خلال النتاجات الخاصة ومقارنتها بالمعايير المهنية الأردنية وقد تمّ اجراء التحليل بناءً على النتاجات الخاصة الواردة لكل درس من الدروس المحتواه سواء كان في الكتب النظرية أو الدروس العملية، كما تمّ دراسة المحتوى لكل درس وذلك لمعرفة ما إذا كان يحقق نتاجات غير واردة في قائمة نتاجات الدرس.

- تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية للمعايير المحتواة في المناهج وغير المحتواة، من خلال جمع تكرارات المعايير في كتب الصفين الأول والثاني الثانويين لكونهما يشكلان معاً المنهاج الذي يدرسه الطالب في كلّ مهنة من المهن المتضمنة في هذه العائلة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام معادلة كابا Kappa لحساب ثبات التحليل، كما تمّ كشف احتواء المناهج للمعايير المهنية الأردنية من خلال مجموع تكرارات ورود كلّ معيار من المعايير وقد تمّ الحكم على درجة الورود من خلال حساب النسب المئوية للمعايير الواردة مقارنة بمجموع المعايير لكل مهنة، وبما أن الحد الأدنى لعلامة النجاح في اختبار مزاولة المهنة (80%) للكفايات العملية، و(60%) للكفايات النظرية فقد تمّ اعتماد نسبة (80%) كنسبة مقبولة لتمثيل المناهج للمعايير.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أجابت الدراسة عن أسئلة الدراسة الأربعة المتعلّقة بدرجة احتواء مناهج المجموعات المهنية الرئيسة:

(1. كهرباء الاستعمال، 2. كهرباء التوليد، 3. كهرباء النقل والتوزيع، 4. كهرباء السيارات) للمعايير المهنية الأردنية؟ وقد تمّ الإجابة عن الأسئلة من خلال تحليل محتوى هذه المناهج، وفيما يأتي نتائج تحليل هذه المناهج لكل مجموعة مهنية رئيسة ولكل مهنة فرعية في كلّ مجموعة:

نتائج السؤال الأول:

ما درجة احتواء مناهج كهرباء الاستعمال للمعايير المهنية الأردنية؟

تشتمل المعايير المهنية الأردنية على (59) معياراً في المجموعة المهنية كهرباء الاستعمال التي تتضمن مهن (كهربائي تمديدات منزلية، وكهربائي صيانة أجهزة منزلية، وكهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية). وتم تحليل المناهج بناءً على هذه المعايير، والجداول (3)، (4)، (5) تمثل نتائج تحليل مناهج هذه المجموعة.

أولاً: مهنة كهربائي تمديدات منزلية

يحتوي الجدول (3) نتائج تحليل مناهج مهنة كهربائي تمديدات منزلية وبيان طبيعة احتوائها على المعايير المهنية الأردنية.

الجدول (3) درجة احتواء مناهج كهرباء الاستعمال (مهنة كهربائي تمديدات منزلية) للمعايير المهنية الأردنية

	المعيار (الوصف التفصيلي)	تكرار المعايير في الصفوف			الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار
		الأول الثانوي	الثاني الثانوي	مجموع تكرارات الصفين		
1.	قراءة المخططات التنفيذية للتمديدات الكهربائية المنزلية.	*	**	3	رسم صناعي 2.ث، تدريب	نظرياً

					عملي، (استعمال) 1.ث	
2.	تحديد أماكن لوحات التوزيع والعدادات والمبدلات (المفاتيح) والمقابس (المآخذ) وعلب التمديدات.	*		1	علم صناعة، (استعمال) 1.ث	نظرياً
3.	تحديد مسارات التمديدات الكهربائية المنزلية.	*		1	علم صناعة، (استعمال) 1.ث	نظرياً
4.	توصيل المواسير مع علب التمديدات.	*		1	علم صناعة، (استعمال)1.ث	نظرياً
5.	تنفيذ أعمال الحفر للتمديدات الكهربائية المنزلية.	-	-	-		غير متضمن
6.	تركيب مواسير البلاستيك في الجدران والسقوف.	*		1	-تدريب عملي، (استعمال) 1.ث	عملياً
7.	تحضير المواد والأدوات والعدد اللازمة لتنفيذ العمل.	-	-	-		غير متضمن
8.	سحب الأسلاك في المواسير باستخدام نابض (زنبرك) السحب.	-	-	-		غير متضمن
9.	تركيب وتوصيل وحدات الإنارة والمبدلات والمقابس.		*	1	-علم صناعة	نظرياً
10	تركيب وتوصيل الأجراس والمبينات والمؤقتات الزمنية وأجهزة النداء المنزلي.		*	1	-علم صناعة	نظرياً
11	تركيب وتوصيل لوحات التوزيع المنزلية الرئيسة والفرعية.	*		1	-علم صناعة، (استعمال)	نظرياً
12	إجراء الفحص اللازم لاكتشاف القطع أو الفصل في التمديدات المنزلية.	*		1	- تدريب عملي (استعمال)	عملياً
13	تركيب وتوصيل لوحة التحكم في نظام التدفئة المركزية.	-	-	-		غير متضمن
14	اختيار الأسلاك الكهربائية حسب المواصفات والمقاييس.	*	*	2	-علم صناعة، (استعمال) 1.ث، تدريب عملي2.ث	نظرياً
15	إجراء عملية التأريض للوحة التوزيع الرئيسة والفرعية للمنزل.	**		2	-علم صناعة، تدريب عملي (استعمال)	نظرياً وعملياً
16	تركيب وتوصيل أجهزة الإنذار ضد الحريق وضد السرقة.		*	1	-تدريب عملي	عملياً
17	إجراء فحص القصر والعازلية.	-	-	-		غير متضمن
18	صيانة التمديدات الكهربائية المنزلية واستبدال القطع التالفة.	-	-	-		غير متضمن
19	إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف.	*	*	2	-دفتر التقرير العملي	نظرياً
20	تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة كهربائي تمديدات منزلية.	*		1	-إدارة وسلامة صناعية	نظرياً
المجموع الكلي		12	7	19		

بناءً على الجدول (3) فقد بلغ مجموع المعايير المهنية لمهنة كهربائي تمديدات منزلية (20) معياراً، وعدد المعايير المحتواة في المناهج (14) معياراً، وعدد المعايير غير المحتواة في المناهج ستة معايير تعلّقت بتحضير المواد والأدوات والعدد اللازمة لتنفيذ العمل، وسحب الأسلاك في المواسير باستخدام نابض (زنبرك) السحب، وتركيب وتوصيل لوحة التحكم في نظام التدفئة المركزية، تنفيذ أعمال الحفر للتمديدات الكهربائية المنزلية، وصيانة التمديدات الكهربائية المنزلية واستبدال القطع التالفة، إجراء فحص القصر والعازلية). ورغم ذلك فقد تكررت بعض المعايير أكثر من مرة وهي المعيار المتعلّق بـ(قراءة المخططات التنفيذية للتمديدات الكهربائية المنزلية) بثلاث تكرارات، والمعايير المتعلّقة بـ (اختيار الأسلاك الكهربائية حسب المواصفات والمقاييس، وإجراء عملية التأريض للوحة التوزيع الرئيسة والفرعية للمنزل) على تكرارين.

ووردت بعض المعايير التي هي عملية أصلاً بشكل عملي (وهو مايجب أن يكون) وكان ذلك في المعايير (تركيب مواسير البلاستيك في الجدران والسقوف، وإجراء الفحص اللازم لاكتشاف القطع أو الفصل في التمديدات المنزلية، وإجراء عملية التأريض للوحة التوزيع الرئيسة والفرعية للمنزل) وبعض المعايير ذات الطبيعة العملية جاء ورودها نظرياً وقد بلغ عددها (9) معايير وهي:

- تحديد أماكن لوحات التوزيع والعدادات والمبدلات (المفاتيح) والمقابس (المآخذ) وعلب التمديدات.
- تحديد مسارات التمديدات الكهربائية المنزلية.
- توصيل المواسير مع علب التمديدات.
- تركيب وتوصيل وحدات الإنارة والمبدلات والمقابس.
- تركيب وتوصيل الأجراس والمبينات والمؤقتات الزمنية وأجهزة النداء المنزلي.
- تركيب وتوصيل لوحات التوزيع المنزلية الرئيسة والفرعية.
- اختيار الأسلاك الكهربائية حسب المواصفات والمقاييس.
- إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف.
- تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة كهربائي تمديدات منزلية.

أما المعايير التي هي نظرية أصلاً ووردت بصورتها الصحيحة فكانت معياراً واحداً ويتعلّق بـ (قراءة المخططات التنفيذية للتمديدات الكهربائية المنزلية).

وقد بلغت النسبة الكلية للمعايير الواردة في مناهج كهرباء الاستعمال لهذه المهنة (70%)، وهذه النسبة غير مقبولة بناء على مقياس التقدير الذي وضعه الباحثان حيث إذا كانت النسبة فوق(80%) تعد نسبة مقبولة لاحتواء المناهج على المعايير وإذا كانت أقل من (80%) فإنّها تعد أقل من النسبة المقبولة لاحتواء المناهج على المعايير مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج. وإن ورود المعايير ذات الطبيعة العملية بشكل نظري من شأنه أن يضعف من كفايات الطلبة في تنفيذ المهام العملية، خصوصاً أن اختبارات مزاولة المهنة تحتوي أجزاء عملية.

ثانياً: مهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية:

يحتوي الجدول (4) نتائج تحليل مناهج مهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية وبيان طبيعة احتوائها على المعايير المهنية الأردنية.

الجدول (4) احتواء مناهج كهرباء الاستعمال (مهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية) للمعايير المهنية الأردنية

الرقم	المعيار (الوصف التفصيلي)	تكرار المعايير في الصفوف			الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار
		الأول الثانوي	الثاني الثانوي	مجموع تكرار الصفين		
1.	قراءة مخططات الأجهزة الكهربائية المنزلية مثل الغسالات والثلاجات وجلايات الصحون		**	2	تدريب عملي، علم صناعة	نظرياً

	والمراوح والخلاطات والمدافىء ومجففات الشعر والأفران وسخانات الماء وغيرها					
.2	قراءة مواصفات الأجهزة الكهربائية المنزلية وخصائص تشغيلها وصيانتها الواردة في أدلة الشركة الصانعة.		*	1	-تدريب عملي	عملياً
.3	تركيب وتشغيل الأجهزة الكهربائية المنزلية.	-	-	-		غير متضمن
.4	إجــراء فحوصــات العازليــة والقصــر والاســتمرارية والتــأريض للأجهــزة الكهربائيــة المنزليــة باســتخدام أجهــزة القياس.	*		1	-تــــدريب عملــــي، (استعمال)	عملياً
.5	فك المكونات الكهربائية للأجهزة الكهربائية المنزلية كالمحركات والمفاتيح وأجهزة الحماية وعناصر التسخين والمنظمات وما يرافقها من أجزاء ميكانيكية كالمحاور والحوامل وناقلات الحركة وإعادة تركيبها بعد إجراء الصيانة اللازمة لها.		*	1	-تدريب عملي	عملياً
.6	استبدال أجزاء الأجهزة الكهربائية المنزلية التالفة مثل عناصر التسخين والتدفئة والتوصيلات الكهربائية ومواسعات التقويم والتشغيل ووسائل الحماية والفرش ومفاتيح الطرد المركزي ومفاتيح التشغيل وغيرها.		*	1	-تدريب عملي	عملياً
.7	إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف.	*	*	2	-دفتر التقرير العملي	نظرياً
.8	تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية.	*		1	إدارة وسلامة صناعية	نظرياً
المجموع		3	6	9		

بناءً على الجدول(4) فقد بلغ مجموع المعايير المهنية لمهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية (8) معايير، وعدد المعايير المحتواة في المناهج (7) معايير، وعدد المعايير غير المحتواة في المناهج معيار واحد ويتعلّق بـ (تركيب وتشغيل الأجهزة الكهربائية المنزلية)، وحصلت المعايير المتعلّقة بـ (قراءة مخططات الأجهزة الكهربائية المنزلية، وقراءة مواصفات الأجهزة الكهربائية المنزلية وخصائص تشغيلها وصيانتها) على تكرارين.

ووردت بعض المعايير التي هي عملية أصلاً بشكل عملي (وهو مايجب أن يكون) وكان ذلك في المعايير (قراءة مواصفات الأجهزة الكهربائية المنزلية وخصائص تشغيلها وصيانتها، وإجراء فحوصات العازلية والقصر والاستمرارية والتـأريض للأجهزة الكهربائية المنزلية باستخدام أجهزة القياس، واستبدال أجزاء الأجهزة الكهربائية المنزلية التالفة مثل عناصر التسخين والتدفئة والتوصيلات الكهربائية ومواسعات التقويم والتشغيل ووسائل الحماية والفرش ومفاتيح الطرد المركزي ومفاتيح التشغيل وغيرها). كما بلغ عدد المعايير العملية الواردة نظرياً معيارين هما (إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف، تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية). أما المعايير التي هي نظرية أصلاً ووردت بصورتها الصحيحة فكانت معياراً واحداً ويتعلّق بـ (قراءة مخططات الأجهزة الكهربائية المنزلية).

بلغت النسبة الكلية للمعايير الواردة في مناهج كهرباء الاستعمال لهذه المهنة (88%) وهذه النسبة مقبولة بناء على مقياس التقدير الذي وضعه الباحثان حيث إذا كانت النسبة فوق(80%) تعد نسبة مقبولة لاحتواء المناهج على المعايير وإذا كانت أقل من (80%) فإنّها تعتبر أقل من النسبة المقبولة لاحتواء المناهج على المعايير. وإن عدم ورود معيار (تركيب وتشغيل وصيانة الأجهزة الكهربائية المنزلية) في مناهج هذه المهنة يشكل مشكلة أساسية من حيث إن صيانة وتركيب هذا النوع من الأجهزة هو المعيار الأساس الذي يجب أن يمتلكه الخريج وهو يشكل النتاج النهائي لعملهم وخدمتهم لزبائنهم.

ثالثاً: مهنة كهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية

يحتوي الجدول (5) نتائج تحليل مناهج مهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية وبيان طبيعة احتوائها على المعايير المهنية الأردنية.

الجدول (5) احتواء مناهج كهرباء الاستعمال (كهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية) للمعايير المهنية الأردنية

	المعيار(الوصف التفصيلي)	تكرار المعايير في الصفوف			الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار
		الأول الثانوي	الثاني الثانوي	مجموع تكراري الصفين		
1	قراءة المخططات التنفيذية لتوصيلات الآلات الكهربائية وداراتها.		*	1	-تدريب عملي	عملياً
2	قراءة المخططات التنفيذية لملفات الآلات الكهربائية ذات التيار المستمر والمتناوب أحادي الطور وثلاثي الطور.		*	1	-تدريب عملي	عملياً
3	تحضير العدد اليدوية والأدوات اللازمة لأغراض الفك واللف والتركيب والصيانة.	-	-	-		غير متضمن
4	توثيق المعلومات اللازمة لعملية اللف وفق البيانات المثبتة على الآلة ووفق أدلة الشركة الصانعة.	-	-	-		غير متضمن
5	فك الآلة الكهربائية إلى أجزائها باستخدام العدد المناسبة.		*	1	-تدريب عملي	عملياً
6	إزالة الملفات التالفة.		*	1	-تدريب عملي	عملياً
7	تنظيف مجاري الملفات وعزلها بالورق العازل.		*	1	-تدريب عملي	عملياً
8	قياس قطر سلك اللف المناسب لعملية اللف.	-	-	-		غير متضمن
9	تجهيز آلات اللف اليدوية والآلية وخدمتها وتشغيلها.		*	1	علم صناعة	نظرياً
10	تحضير الملفات يدوياً.	-	-	-		غير متضمن
11	تحضير الملفات آلياً.	-	-	-		غير متضمن
12	تركيب الملفات وتثبيتها وتوصيل أطرافها حسب المخطط الكهربائي.		*	1	علم صناعة	نظرياً
13	عزل الملفات وتجفيفها في الفرن الكهربائي.	-	-	-		غير متضمن
14	إجراء فحوصات عازلية الملفات والقصر والاستمرارية على الملفات.	*		1	علم صناعة، (استعمال)	نظرياً
15	فحص صلاحية كلّ من مفتاح الطرد المركزي مواسع التشغيل في آلة التيار أحادي الطور.		*	1	تدريب عملي	عملياً
16	توصيل نهايات التوصيلات الداخلية وتثبيتها على لوحة نهايات المحرك حسب المخطط.		*	1	تدريب عملي	عملياً

17	إعادة تجميع الآلة الكهربائية		*	1	علم صناعة	نظرياً
18	التشغيل التجريبي للآلة بعد الانتهاء من عملية اللف وقياس شدة التيار وسرعة المحرك ومقارنتها بالقيم الاسمية.		*	1	تدريب عملي	عملياً
19	توصيل دوائر التحكم للآلات الكهربائية.		*	1	تدريب عملي	عملياً
20	توصيل دوائر التحكم مع مصدر التغذية.		*	1	تدريب عملي	عملياً
21	توصيل المحرك بالمصدر الكهربائي عن طريق وسيلة التشغيل.		*	1	تدريب عملي	عملياً
22	تشغيل الآلات الكهربائية باستخدام المفاتيح العادية والذاتية ووسائل التشغيل والحماية.		*	1	تدريب عملي	عملياً
23	فصل المحرك عن المصدر الكهربائي وعن موضعه لأغراض الصيانة.		*	1	تدريب عملي	عملياً
24	فك أجزاء المحرك الكهربائي وإعادة تجميعه.		*	1	علم صناعة	نظرياً
25	صيانة أعطال التوصيلات الداخلية للملفات ومحاور الدوران ومفاتيح الطرد المركزي والفرش الكربونية وحلقات الانزلاق وغيرها من أجزاء الآلات الكهربائية		*	1	تدريب عملي	عملياً
26	إجراء الخدمة والاستبدال لأجزاء الآلات الكهربائية ومفاتيحها حسب تعليمات المشرف		*	1	تدريب عملي	عملياً
27	صيانة أعطال التوصيلات لوسائل الحماية والتشغيل وبدء الحركة للآلات الكهربائية.		*	1	تدريب عملي	عملياً
28	تأريض الآلات الكهربائية.	* *		2	علم صناعة (مشترك) تدريب عملي (استعمال)	نظرياً
29	تفقد محاور الدوران وخدمتها.		*	1	تدريب عملي	عملياً
30	إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف.	*	*	2	دفتر التقرير العملي	نظرياً
31	تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة كهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية.	*		1	إدارة وسلامة صناعية	نظرياً
		5	22	27		
		20	35	55		

بناءً على الجدول (5) فقد بلغ مجموع المعايير المهنية لمهنة كهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية (31) معياراً، وعدد المعايير المحتواة في المناهج (25) معياراً، وعدد المعايير غير المحتواة في المناهج ستة معايير وهي (تحضير العدد اليدوية والأدوات اللازمة لأغراض الفك واللف والتركيب والصيانة، وتوثيق المعلومات اللازمة لعملية اللف وفق البيانات المثبتة على الآلة ووفق أدلة الشركة الصانعة، وقياس قطر سلك اللف المناسب لعملية اللف، وتحضير الملفات يدوياً، وتحضير الملفات آلياً، وعزل الملفات وتجفيفها في الفرن الكهربائي) وحصل المعيار المتعلّق بـ(إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف) على تكرارين.

ووردت بعض المعايير التي هي عملية أصلاً بشكل عملي (وهو مايجب أن يكون) ويبين الجدول (6) هذه المعايير:

جدول (6) يبين المعايير العملية الواردة عملياً في مناهج مهنة كهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية

المعيار العملي الوارد عملي	المعيار العملي الوارد عملي
قراءة المخططات التنفيذية لتوصيلات الآلات الكهربائية ودارتها.	قراءة المخططات التنفيذية لملفات الآلات الكهربائية ذات التيار المستمر والمتناوب أحادي الطور وثلاثي الطور.

فك الآلة الكهربائية إلى أجزائها باستخدام العدد المناسبة وإزالة الملفات التالفة وتنظيف مجاري الملفات وعزلها بالورق العازل.	فحص صلاحية كلّ من مفتاح الطرد المركزي مواسع التشغيل في آلة التيار أحادي الطور.
توصيل نهايات التوصيلات الداخلية وتثبيتها على لوحة نهايات المحرك حسب المخطط.	التشغيل التجريبي للآلة بعد الانتهاء من عملية اللف وقياس شدة التيار وسرعة المحرك ومقارنتها بالقيم الاسمية.
توصيل دوائر التحكم للآلات الكهربائية.	توصيل دوائر التحكم مع مصدر التغذية.
توصيل المحرك بالمصدر الكهربائي عن طريق وسيلة التشغيل.	تشغيل الآلات الكهربائية باستخدام المفاتيح العادية والذاتية ووسائل التشغيل والحماية.
صيانة أعطال التوصيلات الداخلية للملفات ومحاور الدوران ومفاتيح الطرد المركزي والفرش الكربونية وحلقات الانزلاق وغيرها من أجزاء الآلات الكهربائية.	فصل المحرك عن المصدر الكهربائي وعن موضعه لأغراض الصيانة. صيانة أعطال التوصيلات لوسائل الحماية والتشغيل وبدء الحركة للآلات الكهربائية
تفقد محاور الدوران وخدمتها.	إجراء الخدمة والاستبدال لأجزاء الآلات الكهربائية ومفاتيحها حسب تعليمات المشرف.

وبلغ عدد المعايير العملية الواردة نظرياً ثمانية معايير هي (تجهيز آلات اللف اليدوية والآلية وخدمتها وتشغيلها، وتركيب الملفات وتثبيتها وتوصيل أطرافها حسب المخطط الكهربائي، وإجراء فحوصات عازلية الملفات والقصر والاستمرارية على الملفات، وإعادة تجميع الآلة الكهربائية، وفك أجزاء المحرك الكهربائي وإعادة تجميعه، وتطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة كهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية، وإعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف، وتأريض الآلات الكهربائية).

بلغ مجموع تكرارات ورود المعايير (27) تكراراً. وكانت النسبة الكلية للمعايير الواردة في مناهج كهرباء الاستعمال لهذه المهنة (80%)، وهذه النسبة مقبولة بناء على مقياس التقدير الذي وضعه الباحثان حيث إذا كانت النسبة فوق(80%) تعد نسبة مقبولة لاحتواء المناهج على المعايير وإذا كانت أقل من (80%) فإنّها تعتبر أقل من النسبة المقبولة لاحتواء المناهج على المعايير.

الاستنتاج:

- بلغ عدد المعايير غير المحتواة في المناهج (13) معياراً، موزعة كالآتي (6) معايير لمهنة كهربائي تمديدات منزلية، ومعيار واحد لمهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية، و(6) معايير لمهنة صيانة ولف الآلات الكهربائية.

- إنّ نسبة المعايير المحتواة في المناهج بلغت (78%)، ونسبة المعايير غير المحتواة في المناهج بلغت (22%).

- إنّ مهنة كهربائي تمديدات منزلية بلغ نسبة تمثيلها للمعايير الأردنية (70%) من مجموع التكرارات، ومهنة صيانة أجهزة منزلية (88%) من مجموع التكرارات، ومهنة لف وصيانة الآلات الكهربائية (80%) من مجموع التكرارات.

- وردت معايير ذات طبيعة عملية بصورة نظرية وكانت موزعة كالآتي (9) معايير لمهنة كهربائي تمديدات منزلية، ومعيارين لمهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية، و(8) معايير لمهنة صيانة ولف الآلات الكهربائية.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة احتواء مناهج كهرباء التوليد للمعايير المهنية الأردنية؟

تحتوي هذه المجموعة المهنية على مهنة واحدة وهي مهنة كهربائي تركيب وتشغيل وصيانة محطات التوليد، وتشتمل المعايير الأردنية على (39) معياراً في المجموعة المهنية الرئيسة (كهرباء التوليد) وتم تحليل المناهج بناءً على هذه المعايير، ويحتوي الجدول (7) نتائج تحليل مناهج هذه المهنة وبيان طبيعة احتوائها على المعايير المهنية الأردنية.

الجدول (8) احتواء مناهج كهرباء التوليد (تركيب وتشغيل وصيانة محطات التوليد) للمعايير المهنية الأردنية

	المعيار (الوصف التفصيلي)	تكرار المعايير في الصفوف			الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار في الكتاب
		الأول الثانوي	الثاني الثانوي	مجموع تكرار الصفين		
1.	قـــراءة المخططـــات التنفيذيـــة الخاصـــة بتركيب محطات التوليد.	-	-	-		غير متضمن
2.	تتبع دارات التحكم والقدرة الكهربائية للمولدات والمحركات الكهربائية وملحقاتها .		*	1	رسم صناعي	نظرياً
3.	تركيب أنظمة تهييج المولدات الكهربائية وتنفيذ توصيلاتها.		*	1	رسم صناعي	نظرياً
4.	تركيب لوحات التحكم الكهربائية الخاصة بتشغيل المولدات الكهربائية.	-	-	-		غير متضمن
5.	تركيب لوحات التوزيع الكهربائية للمولدات في محطة التوليد.	-	-	-		غير متضمن
6.	تجميع قضبان التوزيع وتركيبها وتوصيلها	-	-	-		غير متضمن
7.	توصيل تجهيزات محطات التوليد باللوحات الكهربائية التابعة لها.	-	-	-		غير متضمن
8.	تركيب القواطع الكهربائية اللازمة لمحطات التوليد.		*	1	علـــــم صناعة	نظرياً
9.	توصيل أجهزة الحماية للمولدات والمحركات الكهربائية.	-	-	-		غير متضمن
10	تأريض محطة التوليد.	*		1	تدريب عملي (مشترك)	عملياً
11.	تركيب أجهزة الإنذار والكشف عن الحريق.	-	-	-		غير متضمن
12.	تركيب وتوصيل أنظمة التنبيه الدالة على الأعطال الكهربائية لأجهزة ومرافق محطات التوليد المختلفة.	-	-	-		غير متضمن
13.	تنظيـــف وترتيـــب وتخـــزين العـــدد والأجهـــزة والأدوات المســـتعملة فـــي أعمـــال التركيـــب والتشغيل والصيانة لمحطات التوليد.	-	-	-		غير متضمن
14.	قـــراءة تعليمـــات التشـــغيل للمعـــدات الكهربائية في محطة التوليد.	-	-	-		غير متضمن
15.	إجراء التأريض للمعدات الكهربائية حسب التعليمات	*		1	تدريب عملي (مشترك)	عملياً
16.	تجهيـــز المعـــدات الكهربائيـــة لإعـــادة تشغيلها بعد الانتهاء من أعمال الصيانة	-	-	-		غير متضمن
17.	توثيق قراءات أجهزة القياس الخاصة بعناصر النظام الكهربائي في محطة التوليد.	-	-	-		غير متضمن
18.	تفقد مصادر التيار المستمر (المراكم (البطاريات) الكهربائية وشواحنها) والتأكد من صلاحية عملها.	*		1	تدريب عملي (مشترك)	عملياً
19.	تفقد الحالة التشغيلية لتجهيزات نظام التكييف والتبريد وإبلاغ المشرف عن أية أعطال، مثل	-	-	-		غير متضمن

	ارتفاع درجات الحرارة، أو سماع أية أصوات غريبة.					
.20	توثيق أوقات تشغيل وحدات التوليد وأجهزتها الرئيسة.	-	-	-		غير متضمن
.21	مراقبة لوحات التحكم الخاصة بأعمال التشغيل الكهربائي للمولدات.	-	-	-		غير متضمن
.22	توثيق أوقات تشغيل وحدات التوليد وأجهزتها الرئيسة.	-	-	-		غير متضمن
.23	فصل الأحمال والمولدات عن قضبان التوزيع.	-	-	-		غير متضمن
.24	إيقاف المولدات الكهربائية حسب التعليمات.	-	-	-		غير متضمن
.25	التحقق من فعالية التأريض الكهربائي والعزل قبل البدء بأعمال الصيانة.	-	-	-		غير متضمن
.26	قراءة المخططات الكهربائية للمعدات والأجهزة في محطة التوليد.		*	1	تدريب عملي	عملياً
.27	فك وتركيب الأجهزة والمعدات الكهربائية حسب تعليمات المشرف.	-	-	-		غير متضمن
.28	فحص الفحمات وحواملها واستبدالها إن لزم.	-	-	-		غير متضمن
.29	إجراء فحص العازلية والاستمرارية لدارات الفولطية المنخفضة (400 فولط).	-	-	-		غير متضمن
.30	إجراء الصيانة الكهربائية للدوائر التحكم والقواطع وتبديل المصهرات.		*	1	-تدريب عملي	عملياً
.31	تبديل كراسي التحميل التالفة.					غير متضمن
.32	فك المولدات والمحركات وسحب العضو الدوار.	*		1	تدريب عملي، (توليد)	عملياً
.33	صيانة العضو الدوار والعضو الثابت للمولد.	*		1	-تدريب عملي، (توليد)	عملياً
.34	صيانة أجزاء أنظمة التهييج للمولدات.	-	-	-		غير متضمن
.35	إجراء الصيانة الكهربائية لدارات التحكم ولوحات التوزيع حسب تعليمات المشرف.	-	-	-		غير متضمن
.36	تنظيف الأجهزة والمولدات ولوحات التوزيع والتحكم والقواطع الكهربائية.	-	-	-		غير متضمن
.37	إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف(المدرس).	*	*	2	-دفتر التقرير العملي	نظرياً
.38	تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة تركيب وصيانة وتشغيل محطات التوليد.	*		1	ادارة وسلامة صناعية	نظرياً
	المجموع الكلي	7	7	14		

بناءً على الجدول (7) فقد بلغ مجموع المعايير المهنية لهذه المهنة (38) معياراً، وعدد المعايير المحتواة في المناهج (13) معياراً، وعدد المعايير غير المحتواة في المناهج (26) معياراً، كما يوضحها الجدول (8):

جدول (8) يبين المعايير غير المحتواه في المناهج لمهنة تركيب وتشغيل وصيانة محطات التوليد

المعايير غير المحتواه في المناهج	المعايير غير المحتواه في المناهج
قراءة المخططات التنفيذية الخاصة بتركيب محطات التوليد.	تركيب لوحات التحكم الكهربائية الخاصة بتشغيل المولدات الكهربائية.
تركيب لوحات التوزيع الكهربائية للمولدات في محطة التوليد	تجميع قضبان التوزيع وتركيبها وتوصيلها.

توصيل تجهيزات محطات التوليد باللوحات الكهربائية التابعة لها	توصيل أجهزة الحماية للمولدات والمحركات الكهربائية
تركيب أجهزة الإنذار والكشف عن الحريق.	تركيب وتوصيل أنظمة التنبيه الدالة على الأعطال الكهربائية لأجهزة ومرافق محطات التوليد المختلفة.
تنظيف وترتيب وتخزين العدد والأجهزة والأدوات المستعملة في أعمال التركيب والتشغيل والصيانة لمحطات التوليد.	قراءة تعليمات التشغيل للمعدات الكهربائية في محطة التوليد.
تجهيز المعدات الكهربائية لإعادة تشغيلها بعد الانتهاء من أعمال الصيانة.	توثيق قراءات أجهزة القياس الخاصة بعناصر النظام الكهربائي في محطة التوليد.
تفقد الحالة التشغيلية لتجهيزات نظام التكييف والتبريد وإبلاغ المشرف عن أي أعطال، مثل ارتفاع درجات الحرارة، أو سماع أية أصوات غريبة.	توثيق أوقات تشغيل وحدات التوليد وأجهزتها الرئيسة.
توثيق أوقات تشغيل وحدات التوليد وأجهزتها الرئيسة.	فصل الأحمال والمولدات عن قضبان التوزيع.
إيقاف المولدات الكهربائية حسب التعليمات.	التحقق من فعالية التأريض الكهربائي والعزل قبل البدء بأعمال الصيانة.
فك وتركيب الأجهزة والمعدات الكهربائية حسب تعليمات المشرف.	فحص الفحمات وحواملها واستبدالها إن لزم.
تنظيف الأجهزة والمولدات ولوحات التوزيع والتحكم والقواطع الكهربائية.	تبديل كراسي التحميل التالفة، وصيانة أجزاء أنظمة التهييج للمولدات.
إجراء الصيانة الكهربائية لدارات التحكم ولوحات التوزيع حسب تعليمات المشرف.	إجراء فحص العازلية والاستمرارية لدارات الفولطية المنخفضة (400 فولط).
مراقبة لوحات التحكم الخاصة بأعمال التشغيل الكهربائي للمولدات.	

ووردت بعض المعايير ذات الطبيعة العملية أصلاً بشكل عملي (وهو مايجب أن يكون) وكان ذلك في المعايير (تأريض محطة التوليد، وإجراء التأريض للمعدات الكهربائية حسب التعليمات، وتفقد مصادر التيار المستمر (المراكم (البطاريات) الكهربائية وشواحنها) والتأكد من صلاحية عملها، وقراءة المخططات الكهربائية للمعدات والأجهزة في محطة التوليد، وصيانة أجزاء أنظمة التهييج للمولدات، وتبديل كراسي التحميل التالفة، وصيانة العضو الدوار والعضو الثابت للمولد، وإجراء الصيانة الكهربائية للدوائر التحكم والقواطع وتبديل المصهرات) وبلغ عدد المعايير العملية الواردة نظرياً وهي ذات طبيعة عملية أربعة معايير هي (تتبع دارات التحكم والقدرة الكهربائية للمولدات والمحركات الكهربائية وملحقاتها، وتركيب أنظمة تهييج المولدات الكهربائية وتنفيذ توصيلاتها، وتركيب القواطع الكهربائية اللازمة لمحطات التوليد، وتطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة تركيب وصيانة وتشغيل محطات التوليد).

بلغ مجموع تكرارات ورود المعايير (14) تكراراً. وكانت النسبة الكلية للمعايير الواردة في مناهج كهرباء التوليد لهذه المهنة (33%). وهذه النسبة غير مقبولة بناء على مقياس التقدير الذي وضعه الباحثان حيث إذا كانت النسبة فوق(80%) تعد نسبة مقبولة لاحتواء المناهج على المعايير وإذا كانت أقل من (80%) فإنّها تعتبر أقل من النسبة المقبولة لاحتواء المناهج على المعايير مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج.

ويبين ذلك أنّ هناك ضعفاً في احتواء المناهج لهذه المهنة (تركيب وتشغيل وصيانة محطات التوليد) للمعايير المهنية الأردنية، حيث لا يستطيع الخريج أن يحصل على شهادة مزاولة مهنة في كهرباء التوليد، وذلك نتيجة الفجوة

بين المناهج ومابين المعايير المهنية، حيث بلغت نسبة تمثيل المناهج للمعايير المهنية الأردنية (33%)، ولذا فإن هناك حاجة لمراجعة محتوى المناهج لزيادة احتواء هذه المناهج والكفايات المعبر عنها في هذه المعايير.

الاستنتاج:

- بلغ عدد المعايير غير المحتواة في المناهج (26) معياراً.
- إنّ نسبة المعايير المحتواة في المناهج بلغت (33%)، ونسبة المعايير غير المحتواة في المناهج بلغت (67%).
- وردت معايير ذات طبيعة عملية بصورة نظرية وكانت (4) معايير.

نتائج السؤال الثالث: ما درجة احتواء مناهج كهرباء النقل والتوزيع للمعايير المهنية الأردنية؟

تشتمل المعايير الأردنية على (70) معياراً في تخصص كهرباء النقل والتوزيع، وتم تحليل المناهج بناءً على هذه المعايير، والجداول (9)، (10)، (11)، (12)، (13)، (14) تمثل نتائج تحليل مناهج هذه المجموعة.

أولاً: مهنة كهربائي كيبلات

يحتوي الجدول (9) نتائج تحليل مناهج مهنة كهربائي كيبلات وبيان طبيعة احتوائها على المعايير المهنية الأردنية.

الجدول (9) احتواء مناهج كهرباء النقل والتوزيع (مهنة كهربائي كيبلات) للمعايير المهنية الأردنية

الرقم	المعيار (الوصف التفصيلي)	تكرار المعايير في الصفوف			الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار في الكتاب
		الأول الثانوي	الثاني الثانوي	مجموع تكرار الصفين		
1.	قراءة المخططات والتعليمات لتنفيذ أعمال تمديد وتوصيل الكيبلات.		**	2	رسم صناعي	نظرياً
2.	تحضير المواد والوصلات والعدد والأدوات اللازمة لتنفيذ العمل.	*		1	التدريب العملي (نقل)	عملياً
3.	متابعة تنفيذ أعمال الحفر حسب المخططات والمواصفات.	-	-	-		غير متضمن
4.	متابعة نقل بكرة الكيبل إلى الموقع وتثبيتها في الوضع والمكان المناسبين للتمديد.	-	-	-		غير متضمن
5.	إجراء أعمال التمديد والتوصيل لغاية (11ك.ف) حسب التعليمات والمواصفات.	-	-	-		غير متضمن
6.	تركيب مواد الحماية للكيبل في ضوء المواصفات والمقاييس.	-	-	-		غير متضمن
7.	مراقبة طم الحفريات حسب المواصفات.	-	-	-		غير متضمن
8.	تنظيف موقع العمل والعدد والأدوات وإعادة تخزينها.	-	-	-		غير متضمن
9.	إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف.	*	*	2	دفتر التقارير	نظرياً
10.	تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في	*		1	إدارة وسلامة	نظرياً

	مهنة كهربائي الكيبلات.				صناعية	
المجموع		3	3	6		

بناءً على الجدول (9) فقد بلغ مجموع المعايير المهنية لهذه المهنة (10) معايير، وعدد المعايير المحتواة في المناهج (4) معايير، وعدد المعايير غير المحتواة في المناهج (6) معايير وهي (متابعة تنفيذ أعمال الحفر حسب المخططات والمواصفات، ومتابعة نقل بكرة الكيبل إلى الموقع وتثبيتها في الوضع والمكان المناسبين للتمديد، وإجراء أعمال التمديد والتوصيل لغاية (11ك.ف) حسب التعليمات والمواصفات، وتنظيف موقع العمل والعدد والأدوات وإعادة تخزينها، ومراقبة طم الحفريات حسب المواصفات، وتركيب مواد الحماية للكيبل في ضوء المواصفات والمقاييس).

وحصلت المعايير (قراءة المخططات والتعليمات لتنفيذ أعمال تمديد وتوصيل الكيبلات، وإعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف) على تكرارين.

ووردت بعض المعايير التي هي عملية أصلاً بشكل عملي (وهو مايجب أن يكون)، وكان ذلك في المعيار (تحضير المواد والوصلات والعدد والأدوات اللازمة لتنفيذ العمل) وبلغ عدد المعايير العملية الواردة نظرياً ثلاثة معايير هي (قراءة المخططات والتعليمات لتنفيذ أعمال تمديد وتوصيل الكيبلات، وتطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة كهربائي الكيبلات، وإعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف).

الاستنتاج:

بلغ مجموع تكرارات ورود المعايير (6) تكرارات وكانت النسبة الكلية للمعايير الواردة في مناهج كهرباء النقل والتوزيع لهذه المهنة (40%). وهذه النسبة غير مقبولة بناء على مقياس التقدير الذي وضعه الباحثان حيث إذا كانت النسبة فوق(80%) تعد نسبة مقبولة لاحتواء المناهج على المعايير وإذا كانت أقل من (80%) فإنّها تعتبر أقل من النسبة المقبولة لاحتواء المناهج على المعايير مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج.

ثانياً: مهنة كهربائي تركيب وصيانة محطات التحويل

يحتوي الجدول (10) نتائج تحليل مناهج مهنة كهربائي تركيب وصيانة محطات التحويل وبيان طبيعة احتوائها على المعايير المهنية الأردنية.

الجدول (10) احتواء مناهج كهرباء النقل والتوزيع (مهنة كهربائي تركيب وصيانة محطات التحويل) للمعايير المهنية الأردنية

الرقم	المعيار (الوصف التفصيلي)	تكرار المعايير في الصفوف			الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار في الكتاب
		الأول الثانوي	ثاني الثانوي	مجموع تكرار الصفين		
.1	قراءة المخططات التنفيذية لتركيب تجهيزات	-	-	-		غير متضمن

	محطات التحويل.					
.2	تحضير وسائل الرفع والتثبيت والتركيب للهياكل والمعدات في محطات التحويل.	-	-	-		غير متضمن
.3	تحميل ونقل وتنزيل معدات محطات التحويل.	-	-	-		غير متضمن
.4	تحضير المواد والعدد والأدوات اللازمة لأعمال تركيب وصيانة محطات التحويل.	-	-	-		غير متضمن
.5	تركيب لوحات التحكم والحماية وعناصرها من محولات قدرة وقياس ومرحلات وقواطع دارة ومصهرات.	*	*	2	-علم صناعة (نقل)	نظرياً
.6	تركيب تجهيزات التيار المستمر(المراكم) البطاريات (وأجهزة الشحن).	*	*	2	-علم صناعة (مشترك)	نظرياً
.7	تعبئة المعدات بغاز العزل (sf6) حسب التعليمات المعتمدة	-	-	-		غير متضمن
.8	تأريض معدات وتجهيزات محطات التحويل.	*		1	-تدريب عملي (نقل)	عملياً
.9	تعبئة المحولات بزيوت العزل.	-	-	-		غير متضمن
.10	تركيب أجهزة الإنذار لمكافحة الحريق.	-	-	-		غير متضمن
.11	دراسة البرامج التنفيذية لعمال الصيانة الكهربائية لمحطات التحويل.	-	-	-		غير متضمن
.12	تثبيت لوحات التحذير على حدود منطقة العمل.	*	*	2	-علم صناعة 2.ث -تدريب عملي (مشترك)	نظرياً
.13	عزل القواطع الكهربائية حسب تعليمات المشرف	-	-	-		
.14	تنفيذ برامج الصيانة الوقائية لتجهيزات التيار المستمر والانذار والتأريض والمصهرات.	*		1	علم صناعة (مشترك) 1.ث	نظرياً
.15	فحص نقاط التلامس وقوابض التشغيل للقواطع الكهربائية واستبدال العناصر التالفة.	-	-	-		غير متضمن
.16	استبدال زيت العزل لمعدات محطة التحويل.	-	-	-		غير متضمن
.17	تنفيذ برامج الصيانة لمعدات ضغط غاز العزل.	-	-	-		غير متضمن
.18	إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف.	*	*	2	دفتر التقارير العملي	نظرياً
.19	تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة تركيب وصيانة محطات التحويل.	*		1	إدارة وسلامة صناعية	نظرياً
المجموع		7	4	11		

بناءً على الجدول (10) فقد بلغ مجموع المعايير المهنية لهذه المهنة (19) معياراً، وعدد المعايير المحتواة في المناهج (7) معايير، وعدد المعايير غير المحتواة في المناهج (11) معياراً، كما يوضحها الجدول (11):

جدول (11) المعايير غير المحتواه في المناهج لمهنة كهربائي تركيب وصيانة محطات التحويل

المعايير غير المحتواه	المعايير غير المحتواه
قراءة المخططات التنفيذية لتركيب تجهيزات محطات التحويل.	تحضير وسائل الرفع والتثبيت والتركيب للهياكل والمعدات في محطات التحويل.
تحميل ونقل وتنزيل معدات محطات التحويل.	تحضير المواد والعدد والأدوات اللازمة لأعمال تركيب وصيانة محطات التحويل.
تعبئة المعدات بغاز العزل (sf6) حسب التعليمات المعتمدة..	تركيب أجهزة الإنذار لمكافحة الحريق.

تعبئة المحولات بزيوت العزل.	دراسة البرامج التنفيذية لعمال الصيانة الكهربائية محطات التحويل.
عزل القواطع الكهربائية حسب تعليمات المشرف	تنفيذ برامج الصيانة لمعدات ضغط غاز العزل

وحصلت المعايير (تركيب لوحات التحكم والحماية وعناصرها من محولات قدرة وقياس ومرحلات وقواطع دارة ومصهرات، وتركيب تجهيزات التيار المستمر(المراكم) البطاريات (وأجهزة الشحن)، وإعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف) على تكرارين.

ووردت بعض المعايير التي هي عملية أصلاً بشكل عملي (وهو مايجب أن يكون) وكان ذلك في المعيار (إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف.) وبلغ عدد المعايير العملية الواردة نظرياً ثلاثة معايير هي (تركيب لوحات التحكم والحماية وعناصرها من محولات قدرة وقياس ومرحلات وقواطع دارة ومصهرات، وتركيب تجهيزات التيار المستمر(المراكم) البطاريات (وأجهزة الشحن)، وتثبيت لوحات التحذير على حدود منطقة العمل، وتطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة تركيب وصيانة محطات التحويل، وإعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف، وتنفيذ برامج الصيانة الوقائية لتجهيزات التيار المستمر والانذار والتأريض والمصهرات).

بلغ مجموع تكرارات ورود المعايير (11) تكراراً وكانت النسبة الكلية للمعايير الواردة في مناهج كهرباء النقل والتوزيع لهذه المهنة (36%). وهذه النسبة غير مقبولة بناء على مقياس التقدير الذي وضعه الباحثان حيث إذا كانت النسبة فوق(80%) تعد نسبة مقبولة لاحتواء المناهج على المعايير وإذا كانت أقل من (80%) فإنّها تعتبر أقل من النسبة المقبولة لاحتواء المناهج على المعايير مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج.

ثالثاً: مهنة كهربائي تركيب خطوط هوائية – نقل: يحتوي الجدول (12) نتائج تحليل مناهج مهنة كهربائي خطوط هوائية - نقل وبيان طبيعة احتوائها على المعايير المهنية الأردنية.

الجدول (12) احتواء مناهج كهرباء النقل والتوزيع (تركيب خطوط هوائية- نقل) للمعايير المهنية الأردنية

الرقم	المعيار (الوصف التفصيلي)	تكرار المعايير في الصفوف			الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار في الكتاب
		الأول الثانوي	الثاني الثانوي	مجموع تكرار الصفين		
.1	تحضير أدوات ومعدات العمل.	-	-	-		غير متضمن
.2	تحميل ونقل وتنزيل المواد والمعدات إلى المواقع	-	-	-		غير متضمن
.3	إعداد الموقع للعمل	-	-	-		غير متضمن
.4	مطابقة الأعمال الإنشائية للأبعاد القياسية	-	-	-		غير متضمن
.5	المشاركة في بناء الأبراج		*	1	علم صناعة	نظرياً
.6	تأريض الأبراج .	*		1	-تدريب عملي(نقل)	نظرياً
.7	تركيب العراضيات.		*	1	-علم صناعة	نظرياً
.8	تجميع سلاسل العوازل.	-	-	-		غير متضمن
.9	تركيب بكرات الموصلات.	-	-	-		غير متضمن
.10	تمديد الأسلاك (الموصلات).	-	-	-		غير متضمن

الرقم	المعيار	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	مجموع التكرار	الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار
.11	تركيب الحمايات على الأبراج.		*	1	علم صناعة	نظرياً
.12	تعليق لوحات التحذير، وتركيب أسيجة منع التسلق.	**	*	3	-تدريب، عملي2.ث، علم صناعة(مشترك	نظرياً
.13	تنظيف العدد والأدوات.	-	-	-		غير متضمن
.14	تركيب المجزئات.	-	-	-		غير متضمن
.15	إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف.	*	*	2	دفتر التقارير العملي	نظرياً
.16	تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة تركيب خطوط هوائية – نقل.	*		1	إدارة وسلامة صناعية	نظرياً
المجموع		5	5	10		

بناءً على الجدول (12) فقد بلغ مجموع المعايير المهنية لهذه المهنة (16) معياراً، وعدد المعايير المحتواة في المناهج (7) معايير، وعدد المعايير غير المحتواة في المناهج (9) معايير(تحضير أدوات ومعدات العمل، وتحميل ونقل وتنزيل المواد والمعدات إلى المواقع، وإعداد الموقع للعمل، ومطابقة الأعمال الإنشائية للأبعاد القياسية، وتجميع سلاسل العوازل، وتركيب بكرات الموصلات، وتمديد الأسلاك (الموصلات)، وتنظيف العدد والأدوات، وتركيب المجزئات).

وحصل المعيار (تعليق لوحات التحذير، وتركيب أسيجة منع التسلق) على ثلاثة تكرارات والمعيار (إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف) على تكرارين. ووردت بعض المعايير التي هي عملية أصلاً بشكل عملي (وهو مايجب أن يكون) وكان ذلك في المعيار (تأريض الأبراج وتعليق لوحات التحذيروتركيب أسيجة منع التسلق) وبلغ عدد المعايير العملية الواردة نظرياً خمسة معايير هي (تركيب العراضيات، والمشاركة في بناء الأبراج، وتركيب الحمايات على الأبراج، وإعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف، وتطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة تركيب خطوط هوائية – نقل). بلغ مجموع تكرارات ورود المعايير (10) تكرارات. وكانت النسبة الكلية للمعايير الواردة في مناهج كهرباء النقل والتوزيع لهذه المهنة (43%). وهذه النسبة غير مقبولة بناء على مقياس التقدير الذي وضعه الباحثان حيث إذا كانت النسبة فوق(80%) تعد نسبة مقبولة لاحتواء المناهج على المعايير وإذا كانت أقل من (80%) فإنّها تعتبر أقل من النسبة المقبولة لاحتواء المناهج على المعايير مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج.

رابعاً: مهنة الخدمة الكهربائية للمشتركين

يحتوي الجدول (13) نتائج تحليل مناهج مهنة الخدمة الكهربائية للمشتركين وبيان طبيعة احتوائها على المعايير المهنية الأردنية.

الجدول (13) درجة احتواء مناهج كهرباء النقل والتوزيع (الخدمة الكهربائية للمشتركين) للمعايير المهنية الأردنية

	المعيار (الوصف التفصيلي)	تكرار المعايير في الصفوف			الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار
		الأول الثانوي	الثاني الثانوي	مجموع تكرار الصفين		

.1	استلام عداد الطاقة الكهربائية	-	-	-		غير متضمن
.2	استلام المواد اللازمة لتنفيذ تركيب العداد.	-	-	-		غير متضمن
.3	تركيب عداد الطاقة لمشترك الطور الواحد، وثلاثي الأطوار في الموقع المحدد.	*		1	تدريب عملي (نقل)	عملياً
.4	تركيب قاطع كهربائي لعداد الطاقة.	*		1	تدريب عملي (نقل)	عملياً
.5	تركيب خط التغذية الهوائي.	*		1	تدريب عملي (نقل)	عملياً
.6	تمديد كيبل التوصيلة الأرضية.	*		1	تدريب عملي (نقل)	عملياً
.7	فك موصلات (أسلاك) الشبكة التي تعاني من هبوط الفولطية.	-	-	-		غير متضمن
.8	تبديل موصلات الشبكة بموصلات جديدة.	-	-	-		غير متضمن
.9	تركيب الشبكة المزدوجة بهدف الحد من هبوط الفولطية.	-	-	-		غير متضمن
10	إجراء الصيانة الوقائية على شبكة تجهيزات الخدمة.	-	-	-		غير متضمن
11	استبدال المصهرات المعطوبة.	-	-	-		غير متضمن
12	استبدال المصابيح المعطوبة في شبكة إنارة الشوارع.	-	-	-		غير متضمن
13	إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف.	*	*	2	دفتر التقارير العملي	نظرياً
14	تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة الخدمة العامة للمشتركين.	*		1	إدارة وسلامة صناعية	نظرياً
المجموع		6	1	7		

بناءً على الجدول (13) فقد بلغ مجموع المعايير المهنية لهذه المهنة (14) معياراً، وعدد المعايير المحتواة في المناهج (6) معايير، وعدد المعايير غير المحتواة في المناهج (8) معايير وهي ذوات الأرقام (استلام عداد الطاقة الكهربائية، واستلام المواد اللازمة لتنفيذ تركيب العداد، وفك موصلات (أسلاك) الشبكة التي تعاني من هبوط الفولطية، وتبديل موصلات الشبكة بموصلات جديدة، وتركيب الشبكة المزدوجة بهدف الحد من هبوط الفولطية، وإجراء الصيانة الوقائية على شبكة تجهيزات الخدمة، واستبدال المصهرات المعطوبة، واستبدال المصابيح المعطوبة في شبكة إنارة الشوارع).

وحصل المعيار (إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف) على تكرارين.

ووردت بعض المعايير التي هي عملية أصلاً بشكل عملي (وهو مايجب أن يكون) وكان ذلك في المعيار (تمديد كيبل التوصيلة الأرضية، وتركيب قاطع كهربائي لعداد الطاقة، وتركيب خط التغذية الهوائي، وتركيب عداد الطاقة لمشترك الطور الواحد، وثلاثي الأطوار في الموقع المحدد) وبلغ عدد المعايير العملية الواردة نظرياً معيارين هما (إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف، وتطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة الخدمة العامة للمشتركين).

بلغ مجموع تكرارات ورود المعايير (7) تكرارات. وكانت النسبة الكلية للمعايير الواردة في مناهج كهرباء النقل والتوزيع لهذه المهنة (42%). وهذه النسبة غير مقبولة بناء على مقياس التقدير الذي وضعه الباحثان حيث إذا كانت النسبة فوق(80%) تعد نسبة مقبولة لاحتواء المناهج على المعايير وإذا كانت أقل من (80%) فإنّها تعتبر أقل

من النسبة المقبولة لاحتواء المناهج على المعايير مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج. وتعتبر هذه النسبة أقل من نصف معايير المهنة المطلوبة لسوق العمل، وهذا من شانه يهدد إمكانية نجاح الطلبة في ممارسة المهنة واجتياز اختبارات مزاولة المهنة كما يظهر ذلك الحاجة إلى ضرورة إعادة تطوير مناهج هذه المهنة مما يجعلها أكثر تواؤماً مع متطلبات سوق العمل والمعايير المهنية.

خامساً: مهنة تركيب خطوط هوائية توزيع

الجدول (14) احتواء مناهج كهرباء النقل والتوزيع مهنة (تركيب خطوط هوائية توزيع) للمعايير المهنية الأردنية

	المعيار (الوصف التفصيلي)	تكرار المعايير في الصفوف			الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار
		الأول الثانوي	الثاني الثانوي	مجموع تكرار الصفين		
.1	تحميل ونقل وتنزيل المواد والمعدات إلى موقع العمل.					غير متضمن
.2	تجميع ملحقات الأعمدة من عراضيات وشدادات.		*	1	تدريب عملي	عملياً
.3	إقامة الأبراج والأعمدة.		*	1	تدريب عملي	عملياً
.4	تركيب العوازل لخطوط التوزيع.	*		1	علم صناعة (نقل)	نظرياً
.5	شد موصلات (أسلاك) خطوط التوزيع.	*	*	2	تدريب عملي (نقل) علم صناعة 1.ث+2.ث	نظرياً
.6	تأريض أعمدة التوزيع.	*	*	2	-علم صناعة (نقل) – تدريب عملي 1.ث+2.ث	نظرياً وعملياً
.7	تعليق لوحات التحذير وتركيب الأسيجة ومانعات التسلق على الأعمدة والأبراج.	**	*	3	-علم صناعة (نقل) – تدريب عملي 1.ث +2.ث	نظرياً وعملياً
.8	تنفيذ الصيانة الوقائية لأعمدة، وأبراج خطوط التوزيع.		*	1	تدريب عملي	عملياً
.9	تنفيذ الصيانة الوقائية لموصلات وعوازل خطوط التوزيع.		*	1	تدريب عملي	نظرياً
10	إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف.	*	*	2	-دفتر التقارير العملي	نظري
11	تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة تركيب وصيانة خطوط هوائية – توزيع.	*		1	-إدارة وسلامة صناعية	نظري
	المجموع	7	8	15		
	المجموع الكلي	28	21	49		

بناءً على الجدول (14) فقد بلغ مجموع المعايير المهنية لهذه المهنة (11) معياراً، وعدد المعايير المحتواة في المناهج (10) معايير، وعدد المعايير غير المحتواة في المناهج معيار واحد وهو (تحميل ونقل وتنزيل المواد والمعدات إلى موقع العمل) وحصل المعيار (تعليق لوحات التحذير وتركيب الأسيجة ومانعات التسلق على الأعمدة والأبراج) على ثلاثة تكرارات، والمعايير (شد موصلات (أسلاك) خطوط التوزيع، وتأريض أعمدة التوزيع، وإعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف) على تكرارين.

ووردت بعض المعايير التي هي عملية أصلاً بشكل عملي (وهو مايجب أن يكون) وكان ذلك في المعيار (تجميع ملحقات الأعمدة من عراضيات وشدادات، وإقامة الأبراج والأعمدة، وتنفيذ الصيانة الوقائية لموصلات وعوازل خطوط التوزيع، وتركيب العوازل لخطوط التوزيع) وبلغ عدد المعايير العملية الواردة نظرياً أربعة معايير هما (تركيب العوازل لخطوط التوزيع، وشد موصلات (أسلاك) خطوط التوزيع، وإعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف، وتطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة تركيب وصيانة خطوط هوائية – توزيع).

بلغ مجموع تكرارات ورود المعايير (7) تكرارات وكانت النسبة الكلية للمعايير الواردة في مناهج كهرباء النقل والتوزيع لهذه المهنة (90%). وهذه النسبة مقبولة بناء على مقياس التقدير الذي وضعه الباحثان حيث إذا كانت النسبة فوق(80%) تعد نسبة مقبولة لاحتواء المناهج على المعايير وإذا كانت أقل من (80%) فإنّها تعتبر أقل من النسبة المقبولة لاحتواء المناهج على المعايير.

نتائج السؤال الرابع: ما درجة احتواء مناهج كهرباء السيارات للمعايير المهنية الأردنية؟

تحتوي هذه المجموعة المهنية على مهنة واحدة وهي مهنة كهربائي سيارات، وتشتمل المعايير الأردنية على (17) معياراً في تخصص كهرباء السيارات وتم تحليل المناهج بناءً على هذه المعايير، ويحتوي الجدول (15) نتائج تحليل مناهج هذه المهنة وبيان طبيعة احتوائها على المعايير المهنية الأردنية.

الجدول(15) احتواء مناهج كهرباء السيارات للمعايير المهنية الأردنية

	المعيار (الوصف التفصيلي)	تكرار المعايير في الصفوف			الكتب الوارد فيها المعيار	طبيعة وجود المعيار في الكتاب
		الأول الثانوي	الثاني الثانوي	مجموع تكرار الصفين		
.1	قراءة المخططات الكهربائية لأنظمة التوليد والشحن, وبدء الحركة والإشعال والإنارة, والتحذير والبيان والراديو ومسح الزجاج.	*	*	2	تدريب عملي 1.ث سيارات+2.ث	نظرياً وعملياً
.2	فحص صلاحية المركم(البطارية) وشحنه.	****		4	تدريب عملي (مشترك) + (سيارات) علم صناعة (مشترك)	نظرياً وعملياً
.3	القدرة على لحام مرابط المراكم(البطارية).	*		1	تدريب عملي (سيارات)	عملياً
.4	فك المولد وخدمته وتركيبه.	**		2	علم صناعة (سيارات)	نظرياً
.5	تشخيص أعطال بادئ الحركة.	*	**	3	علم صناعة (سيارات)	نظرياً
.6	فك بادئ الحركة واستبدال فحماته وتركيبه.	*	**	3	علم صناعة (سيارات)	نظرياً
.7	تشخيص أعطال نظام الإشعال الكهربائي.	*	**	3	علم صناعة (سيارات)	نظرياً
.8	فك ملف الإشعال والمبرد(المقاومة	*		1	تدريب عملي	عملياً

	الإضافية) واستبدال التالف منها.				(سيارات)	
.9	فك الملامسات (البلاتين) وشمعات الإشعال(البواجي) والمكثف واستبدال التالف منها.	*		1	تدريب عملي (سيارات)	عملياً
10	فك الأضواء الأمامية والخلفية وتركيبها.	*		1	تدريب عملي (سيارات)	عملياً
11	فك المنبه (الزامور) واستبداله.	*		1	تدريب عملي (سيارات)	عملياً
12	فحص مصابيح الإنارة والتحذير والبيان والمصهرات واستبدال التالف منها.	*	*	2	تدريب عملي (سيارات)	عملياً
13	فك الراديو وفحص توصيلاته وإعادة تركيبه.		*	1	تدريب عملي	عملياً
14	التأكد من توصيلات نظام التدفئة والتكييف والتهوية		*	1	تدريب عملي	عملياً
15	فك الهوائي والسماعات وتركيبه.		*	1	تدريب عملي	عملياً
16	إعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف(المدرس).	*	*	2	دفتر التقرير العملي	نظرياً
17	تطبيق إجراءات السلامة العامة أثناء العمل في مهنة كهرباء السيارات.	*		1	إدارة وسلامة صناعية	نظرياً
المجموع الكلي		18	12	30		

بناءً على الجدول (15) فقد بلغ مجموع المعايير المهنية لهذة المهنة (17) معياراً، وعدد المعايير المحتواة في المناهج (17) معياراً، وحصل المعيار (فحص صلاحية المركم(البطارية) وشحنه) على أربعة تكرارات، والمعايير (تشخيص أعطال بادئ الحركة، وتشخيص أعطال نظام الإشعال الكهربائي، وفك بادئ الحركة واستبدال فحماته وتركيبه) على ثلاثة تكرارت، والمعايير ذوات الأرقام (قراءة المخططات الكهربائية لأنظمة التوليد والشحن, وبدء الحركة والإشعال والإنارة, والتحذير والبيان والراديو ومسح الزجاج، وفك المولد وخدمته وتركيبه، وفحص مصابيح الإنارة والتحذير والبيان والمصهرات واستبدال التالف منها، وإعداد التقارير الخاصة بتنفيذ العمل حسب تعليمات المشرف(المدرس))على تكرارين.

ووردت بعض المعايير التي هي عملية أصلاً بشكل عملي (وهو مايجب أن يكون)، وكان ذلك في المعايير (القدرة على لحام مرابط المراكم(البطارية)، وفك ملف الإشعال والمبرد (المقاومة الإضافية) واستبدال التالف منها، وفك الملامسات (البلاتين) وشمعات الإشعال (البواجي) والمكثف واستبدال التالف منها، وفك الأضواء الأمامية والخلفية وتركيبها، وفك المنبه (الزامور) واستبداله، وفك الهوائي والسماعات وتركيبه، وفك الراديو وفحص توصيلاته وإعادة تركيبه، والتأكد من توصيلات نظام التدفئة والتكييف والتهوية، وفحص مصابيح الإنارة والتحذير والبيان والمصهرات واستبدال التالف منها).

أما المعايير العملية الواردة نظرياً أربعة معايير هي (فك المولد وخدمته وتركيبه، وتشخيص أعطال بادئ الحركة، وتشخيص أعطال نظام الإشعال الكهربائي، وفك بادئ الحركة واستبدال فحماته وتركيبه).

بلغ مجموع تكرارات ورود المعايير (30) تكراراً. وكانت النسبة الكلية للمعايير الواردة في مناهج كهرباء النقل والتوزيع لهذه المهنة (100%). وهذه النسبة مقبولة بناء على مقياس التقدير الذي وضعه الباحثان حيث إذا كانت النسبة فوق(80%) تعد نسبة مقبولة لاحتواء المناهج على المعايير وإذا كانت أقل من (80%) فإنّها تعتبر أقل من النسبة المقبولة لاحتواء المناهج على المعايير.

وتعتبر مهنة كهربائي سيارات المهنة الوحيدة التي وردت معاييرها بالكامل في مناهج التعليم الثانوي المهني إلا أنه ذلك لا يعفي المناهج من عيب ورود بعض المعايير العملية بشكل نظري والتي كان عددها (4) معايير.

الخلاصة والاستنتاجات

الجدول (16) ملخّص لدرجة احتواء المعايير المهنية الأردنية لمهن عائلة القوى الكهربائية والحكم على كون هذه النسبة مقبولة أم غير مقبولة حسب المعيار المعتمد في الدراسة لكل مهنة

المجموعة المهنية الرئيسة	المهنة	عدد المعايير في المهنة	عدد المعايير المحتواة في المناهج	عدد المعايير غير المحتواة في المناهج	نسبة المعايير العملية الواردة نظرياً	المعايير الواردة بأكثر من تكرار	نسبة الاحتواء للمعايير	حالة الاحتواء
كهرباء استعمال	مهنة كهربائي تمديدات منزلية	20 معيار	14 معيار	6 معايير	%64	3 معايير	%70	غير مقبولة
	مهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية	8 معايير	7 معايير	معيار واحد	%29	معيارين	%88	مقبولة
	مهنة كهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية	31 معياراً	25معياراً	6 معايير	%32	معيار واحد فقط	%80	مقبولة
كهرباء التوليد	مهنة تركيب وتشغيل وصيانة محطات التوليد	38 معياراً	13 معياراً	26 معياراً	%31	لايوجد معايير	%33	غير مقبولة
كهرباء النقل والتوزيع	مهنة كربائي كيبلات	10 معايير	4 معايير	6 معايير	%75	معيارين	%40	غير مقبولة
	مهنة كهربائي تركيب وصيانة محطات التحويل	19 معياراً	7 معايير	11 معياراً	%33	3 معايير	%36	غير مقبولة
	مهنة تركيب خطوط هوائية-نقل	16 معياراً	7 معايير	9 معايير	%71	معيارين	%43	غير مقبولة
	الخدمة الكهربائية للمشتركين	14 معياراً	6 معايير	8 معايير	%33	معيار واحد	%42	غير مقبولة
	تركيب خطوط	11	10 معايير	معيار واحد	%40	3 معايير	%90	مقبولة

	هوائية توزيع	معياراً						
	كهربائي سيارات	17 معياراً	17 معياراً	لايوجد	%23	10 معايير	%100	مقبولة

من الجدول رقم (16) يلاحظ أن نسب احتواء المناهج على المعايير المهنية الأردنية كانت مقبولة في مهن (مهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية، ومهنة كهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية، ومهنة تركيب خطوط هوائية توزيع، ومهنة كهربائي سيارات)، وغير مقبولة في مهن (مهنة كهربائي تمديدات منزلية، ومهنة تركيب وتشغيل وصيانة محطات التوليد، ومهنة كهربائي كيبلات، ومهنة كهربائي تركيب وصيانة محطات التحويل، ومهنة تركيب خطوط هوائية- نقل، ومهنة الخدمة الكهربائية للمشتركين).

* إن جميع مهن هذه العائلة كانت هناك معايير عملية جاء ورودها نظرياً وكانت نسبة تلك المعايير إلى العدد الكلي للمعايير العملية قد تراوحت بين (23%-75%) وهذا يشير إلى ضرورة تعديل محتويات هذه المناهج فيما يتعلّق بهذه المعايير لتصبح أكثر تأصيلا للتدريب العملي منه إلى الشرح النظري، ولابد أن يكون المحتوى للمناهج الدراسية يتواءم مع المعايير والأهداف (شحاته، 2010).

* وردت معايير بأكثر من تكرار وكان أعلاها في مهنة كهربائي سيارات (10 معايير)، وتلتها في مهنة كهربائي تمديدات منزلية، ومهنة تركيب وصيانة محطات التوليد (3 معايير على التوالي). وهذا يدل على أن هناك متسعاً في محتوى المناهج لإعداد المعايير التي لم تحتويها المناهج أصلاً بدلاً من تكرار معايير معينة.

* من خلال نسب احتواء المناهج على المعايير تبين حاجة ماسة لمراجعة المناهج لتتواءم مع المعايير المهنية الأردنية في مناهج المهن الآتية مرتبة من الأدنى (مهنة تركيب وتشغيل وصيانة محطات التوليد، ومهنة كهربائي تركيب وصيانة محطات التحويل، ومهنة كربائي كيبلات، ومهنة تركيب خطوط هوائية- نقل، ومهنة الخدمة الكهربائية للمشتركين، ومهنة كهربائي تمديدات منزلية، ومهنة كهربائي صيانة ولف الآلات الكهربائية، ومهنة كهربائي صيانة أجهزة منزلية، وتركيب خطوط هوائية توزيع، وكهربائي سيارات).

التوصيات

1) تطوير مناهج عائلة القوى الكهربائية بمجموعاتها المهنية الرئيسة الأربع (كهرباء الاستعمال، وكهرباء التوليد، وكهرباء النقل والتوزيع، وكهرباء السيارات) بحيث تحتوي المعايير المهنية الأردنية، وبشكل محدد تضمين المعايير التي ظهر عدم احتواء المناهج عليها والواردة في هذه الدراسة.

2) دراسة التوازن في مناهج عائلة القوى الكهربائية بمجموعاتها المهنية الرئيسة الأربع وذلك لتقليل تكرار المعايير الواردة أكثر من مرة، واحتواء المعايير التي لم ترد أصلاً في المناهج بدلاً منها.

3) تطوير طرق إعداد محتوى المناهج لتكون عملية أكثر منها نظرية حيث وردت معايير ذات صبغة عملية بصورة نظرية.

4) الاهتمام بآراء أصحاب العمل عند تطوير مناهج عائلة القوى الكهربائية لإضافة ما يحتاجه سوق العمل وحذف المحتويات الزائدة وذلك من قبل وزارة التربية والتعليم بالاستعانة مع مؤسّسة التدريب المهني.

5) تحليل مناهج العائلات المهنية الأخرى للتأكد من احتوائها على المعايير المهنية الأردنية وموافقتها لمتطلبات سوق العمل.

المراجــع

الرواضية، صالح، بني دومي، حسن، والعمري، عمر (2012)، **التكنولوجيا وتصيم اتلتدريس** ، ط1، دار زمزم للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سلامة، عادل أبوالعز، (2008)، **تخطيط المناهج المعاصرة** ، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

السيوف، محمد، (2007)، **درجة تركيز مناهج التعليم الصناعي على متطلبات المهن ومستوى امتلاك الخريجين لتلك المتطلبات** (أطروحة دكتوراه)، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.

شحاته، حسن، (2010)، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، القاهرة.

عياصرة، معن، (2011)، **نظم وسياسات التعليم** ، ط1، دار اوائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مؤسّسة التدريب المهني (2004)، **التصنيف والتوصيف المهني الأردني: عائلة مهن الكهرباء قوى**، سلسلة منشورات المؤسّسة، عمان، الأردن.

مؤسّسة التدريب المهني (2004)، **التصنيف والتوصيف المهني الأردني: عائلة مهن الكهرباء قوى**، سلسلة منشورات المؤسّسة، عمان، الأردن.

محاسنه، عمر، السعايدة، منعم (بلا) **درجة امتلاك خريجي عائلة القوى الكهربائية للمعايير المهنية الأردنية كما تظهرها نتائجهم على اختبارات مزاولة المهنة**، بحث مقبول للنشر في مجلة دراسات (العلوم التربوية)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (1997)، **التعليم الثانوي الشامل المهني في الأردن(دراسة تقويمية)**، سلسلة منشورات المركز، عمان، الأردن.

المصري، منذر (2007)، **التصنيف المهني العربي ومتطلبات العولمة**، ليبيا- طرابلس: المركز العربي لتنمية الموارد البشرية.

Losh, C. (2000).Using Skill Standards for Vocational-Technical Education Curriculum development, *Journal of Career and Vocational Education* , 2(1), 3-50. USA.

Lounsbury, J. (1994). Characteristics of middle level schools. Urbana, IL:

Maehler, B. (2011). Family and consumer sciences delivers middle school multicultural education. *Middle School Journal* (1), 17-24.

Maehler, J. (2012). **Occupational Standards in Germany**, at:
Http//:www.emcet.net/download/products/req/professional_standards_for_vocational_training_specialists_germany.pdf

Posner, N. (2004) Analyzing the curriculum, *(3rd edition). New york, Ny: McGraw Hill.*

Smith, B. (2007). Employability Standards: Inclusion in Family and Consumer Science Middle School Curriculum, *Journal of Career and Technical Education*, , 23(1), 18.

Steven, R., Hui-Jeong, W., & Matthew R. (2005). The Role of National Industry-Based Skill Standards in The Development, Implementation, and Assessment of Community College Curriculum. *Journal of Career and Technical Education*. 21(2), 1-38.

Techniques, A. (1997). **Interview with business and industry: What do employers want?** Techniques: Making Education and Career Connections, 72(5), 22-25.

Wahba, M. (2012). **Competency Based Occupational Standards, Curriculum and Training Programmes**.

قضايا التربية والتعليم في التراث الإسلامي
من خلال أعمال أبي حامد الغزالي

د. ميلود حميدات
جامعة الأغواط -الجزائر

ملخّص:

يعتبر الغزالي من كبار الفلاسفة المسلمين الذين اهتموا بالتربية وقضايا التعليم والتعلّم، ولذلك ترك تراثا هامّا في هذا المجال، وفي هذا البحث نحاول تناول هذه الموضوعات التربوية الهامّة عند الغزالي، لنبرز من جهة أسبقية الغزالي لكثير من المفكرين الذين جاءوا بعده. كما أنّ أصالة الأفكار التي قدّمها تبيّن أنّه صاحب نظرية في التربية، لأنّه تناول أهمّ موضوعات التربية المعاصرة، كمفهوم التربية، والتعليم والتعلّم، وخصائص المعلم والمتعلّم، والفروق الفردية، والثواب والعقاب.

إنّ تتبع إبداع الغزالي في موضوعات التربية، يؤكّد لنا أنّه من مؤسّسي فلسفة التربية عند المسلمين، وأنّ فكره التربوي كان المنهل الأساسي في الأخلاق والتربية لقرون طويلة، كما أنّ القضايا التي أثارها مازالت تشكّل أهمّ مسائل التربية المعاصرة.

سنتناول في بحثنا هذا بالتحليل مجموعة من القضايا التربوية الهامة عند الغزالي (1058، 1111م)، إذ ما زالت هذه الموضوعات تشكل أهم مباحث التربية المعاصرة، منها مفهوم التربية، والتعليم والتعلّم، ومشكلة الفروق الفردية، واستخدام الثواب والعقاب.

تلكم هي القضايا التي سنتناولها عند الغزالي، لنثبت أنّ الغزالي صاحب نظرية في التربية والتعليم، تميزت بأسبقيتها وأصالتها.

- مفهوم التربية عند الغزالي:

ينشأ تصور الغزالي للتربية من تصوّره للإنسان في علاقته بخالقه، وبغيره من المخلوقات، وبالتالي تصور التربية عند الغزالي جاء وفق هذا التصور وهذه العلاقة.

أولا: علاقة الإنسان بخالقه: وهي علاقة سامية يسعى الإنسان من خلالها لتمثّل أوامر خالقه في نفسه وأفعاله، ولا يكتفي الغزالي في ذلك بالعبادات الظاهرة وإنما يغوص أعمق من ذلك في أعمال القلوب، فالعبادة الظاهرة من غير تصفية القلوب وتمثل الأفعال قلبا وقالبا، هي مجرد حركات لا معنى لها عند الغزالي.

ولذلك فالعبادة الحقيقية هي مراقبة الله في النفس، والاتجاه إليه بالتصفية والرياضة، وينتج عن ذلك الإخلاص في العمل، فتستقيم حياة الفرد.

ثانيا: علاقة الإنسان بالإنسان: إذا أخلص الإنسان في عبادته لله، ستستقيم حياته، ويترتب ذلك على غيره، لأن أساس المشاكل بين الناس هو اعتداء بعضهم على بعض. وتصفية القلوب وإخلاص العبادة يتضمن بالأساس تجنب أمراض القلوب وهي مضرة بالفرد وبالناس، كما أن التحلي بالفضائل يترتب عنه عدم إلحاق الأذى بالغير، ولا تحدث تصفية القلب دون ذلك، مع العلم أن أساس العبادة هو حسن معاملة الغير، ليس بالجوارح فحسب وإنما بالباطن أيضا.

وهنا نصل إلى هدف الغزالي وهو تربية الجسد بالعادات والأفعال الحسنة، وتربية النفس أيضا بتزكيتها بالفضائل وتجنيبها الرذائل، «وكما أنّ البدن في الابتداء لا يخلق كاملا وإنما يكمل ويقوى بالنشوء والتربية بالغذاء، فكذلك النفس تخلق ناقصة قابلة للكمال، وإنما تكتمل بالتربية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم» [1] ، وبالتالي نكون أمام تربية متكاملة للإنسان نفسا وجسدا، ونتجنب التربية المبنية على المظاهر المصطنعة، والمجاملات الكاذبة، وإظهار أفعال تخالف بواطنها، وإنما تربية صادقة ظاهرا وباطنا.

والتربية عند(الغزالي) عملية تقويم مستمرة للسلوك، من خلال استبدال الفضائل بالرذائل، ويستدعي وجود معلم أو مربٍ، يساعد في تحقيق أهداف التربية في مراحل التعلّم المختلفة، إذ يربط الغزالي في علاقة وثيقة بين التربية والمربي، ولا تكون التربية إلا من خلال تلك العلاقة الضرورية والموجهة لتغيير السلوك نحو الأفضل.

ومنه نستخرج تعريف الغزالي للتربية، الذي لا يبتعد في معناه عن المفاهيم الحديثة، وهو« أنّه ينبغي للسالك شيخ مرشد مرب، ليخرج الأخلاق السيئة منه بتربيته، ويجعل مكانها خلقا حسنا، ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته، ويكمل ريعه، ولابد للسالك من شيخ يؤدبه ويرشده إلى سبيل الله تعالى.» [2]

ويؤكد الغزالي على أن التربية تنمية للجوانب النفسية، والجسدية للطفل ليكون عضوا نافعا لمجتمعه، فالتربية هي التي تميز الإنسان عن الحيوان، من خلال العمل الذي يقوم به العلماء، إذ لولاهم، « لصار الناس مثل البهائم، أي أنهم بالتعليم يخرجون الناس من حدّ البهيمية إلى حدّ الإنسانية.» [3]

---

[1]) الغزالي: **الإحياء**، عالم الكتب، بطلب من مكتبة عبد الوكيل الدروبي، دمشق، ب ت، ج3، ص 52.

[2]) الغزالي: رسالة أيها الولد، المكتبة العصرية صيدا-بيروت، ط1، 2003، ص169.

[3]) الغزالي، الإحياء، مصدر مذكور سابقا، ج1، ص 11.

ومنه نستنتج أهمّية التربية عند الغزالي لأنّها أساس تحقيق إنسانية الإنسان، وتميّزه عن سائر الكائنات، وهو تعبير دقيق، أكدته المدارس التربوية الحديثة التي ربطت بين عدم التربية وجنوح الأشخاص إلى العدوانية والعنف، والجريمة، والتوحش والبهيمية، بل التربية هي التي تعطي للإنسان تميزه الأخلاقي والحضاري.

وقد ربط الغزالي التربية بالأخلاق، مستمدًّا ذلك من الإسلام، وتلك الفلسفة التربوية التي تجعل من الأخلاق أساس التربية.

وهي فلسفة تخاطب الطبيعة الإنسانية المتميزة بالعقل، والوعي والإرادة، ولذلك ليس غريبا أن نجد آثار هذه الفلسفة عند فلاسفة اليونان الذين جعلوا من الفضيلة أساس التربية والأخلاق، كما أنّ علماء التربية من الفلاسفة المعاصرين يقرون بذلك، فها هو أحد كبار التربية الحديثة(جون ديوي) يؤكد على العلاقة الوثيقة بين التربية والأخلاق، مادام يخدمان هدفا واحدا هو تحسين السلوك، والرقي به إلى الأفضل.[1]

التربية والتعليم عند الغزالي:

لا تربية بدون تعليم هو الأمر الذي يؤكده الغزالي باستمرار، كما يجعل من التربية والتعليم أسمى الأعمال وأقدسها، بل يجعلها الأشرف على الإطلاق، فهي مباشرة بعد النبوة، بل النبي نفسه كان معلما ومربيا ومرشدا، ومنه تصبح مهنة التربية والتعليم لها قداستها ومكانتها في الإسلام عموما، وعند الغزالي على الخصوص «فأشرف هذه الصناعات الأربع بعد النبوة إفادة العلم، وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة المهلكة، وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة وهو المراد بالتعليم» [2] .

ونظرا إلى العلاقة الوثيقة بين حدوث التربية والتعليم، نجد الغزالي يحرص كثيرا على ضرورة توفر المعلم والمربي الكفء، الذي يستطيع تحقيق أهداف التربية، وتغيير سلوك المتعلّم إلى الأحسن، بتجنيبه الرذائل، وتربيته على الفضائل، ومنه يتكلم عن المربي الصالح للتربية فيرى أنه يتوجب أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات تؤهله إلى التربية والإرشاد «وإني أبين لك بعض علاماته على سبيل الإجمال؛ حتى لا يدّعي كلّ واحد مرشد فنقول: من يعرض عن حب الدنيا، وحب الجاه...محسنا رياضة نفسه...جاعلا محاسن الأخلاق له سيرة، كالصبر والصلاح، والشكر والتوكل واليقين، والقناعة وطمأنينة النفس، والحلم والتواضع، والعلم والصدق والحياء، والوقار والسكون والتأني وأمثالها، فهو إذن نور من أنوار النبي صلّى الله عليه وسلّم، يصلح للإقتداء به، ولكن وجود مثله نادر» [3] .

التعليم والتعلّم عند الغزالي:

- أهمّية العلم عند الغزالي:

---

[1]) راجع جون ديوي: تجديد في الفلسفة، ترجمة مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ب ت، ص299.

[2]) الغزالي: إحياء علوم الدين، مصدر مذكور سابقا، ج 1، ص12.

[3]) المصدر نفسه، ص169،170.

أعطى الغزالي للعلم أهمّية كبرى في فلسفته التربوية، بل لقد ربط بين العلم والتعليم، فلا يقوم أحدهما إلا بقيام الآخر، فلا علم بدون تعليم، ولا تعليم بدون علم، وتبرز المكانة التي أفردها الغزالي للعلم والتعليم، حين نجده قد بدأ بهما كتابه الأهم على الإطلاق، وجالب شهرته وتفوقه كتاب إحياء علوم الدين، إذ كان كتاب العلم هو الكتاب الأول منه، وقد ضمنه الغزالي سبعة أبواب كان أولها فضل العلم والتعليم والتعلّم، ثمّ أنواع العلوم، فبيان حقيقة علوم الدين والعلم المذموم، ثمّ آفات الخلاف والجدل، فآداب المعلم والمتعلّم، ثمّ آفات العلم والعلماء، وأخيرا في العقل وفضله.[1]

وللتدليل على قيمة العلم قام الغزالي بالاستشهاد بشواهد نقلية وعقلية، كانت الأولى مستمدة من القرآن والسنة النبوية وأخبار الصحابة، ومواقف العلماء والصالحين، كلها تصب في تمجيد العلم والتعلّم والتعليم، وتفضيل العلم باعتباره وسيلة الإنسان للوصول إلى حقائق الأشياء، والقرب من الله تعالى، وأساس تفضيل الناس بعضهم عن بعض، وتميزهم عن عالم الحيوان.

نذكر أولا بعض الشواهد النقلية:

في فضل العلم أورد الغزالي نصوصا كثيرة نذكر منها على سبيل المثال:

قول الله تعالى: ﴿**شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ وَالْمَلاَئِكَةُ وَأُوْلُواْ الْعِلْمِ قَآئِماً بِالْقِسْطِ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ**﴾[2] ويعلق الغزالي على ذلك فيقول:« أنظر كيف بدأ سبحانه وتعالى بنفسه وثنّى بالملائكة وثلّث بأهل العلم وناهيك بهذا شرطا وفضلا وجلاء ونبلا» [3]

وقال الله تعالى: ﴿**يَرْفَعِ اللَّهُ الذِينَ ءَامَنُوا مِنكُمْ وَالذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ**﴾[4]

وقال عزّ وجلّ: ﴿**قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الذِينَ يَعْلَمُونَ وَالذِينَ لاَ يَعْلَمُونَ**﴾[5]

وقال الله تعالى: ﴿**إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَآءُ**﴾[6]

وجاء عن النبي صلّى الله عليه وسلّم: "**من يرد الله به خيرا يفقّهه في الدين ويلهمه رشده**"[7]

وقال أيضا: "**العلماء ورثة الأنبياء**"[8]

---

[1]) المصدر نفسه، ص5.

[2]) سورة آل عمران 18.

[3]) الغزالي: الإحياء، ج1، ص5.

[4]) سورة المجادلة11.

[5]) سورة الزمر9.

[6]) قرآن كريم، فاطر28.

[7]) حديث نبوي، مسند أحمد.

[8]) حديث نبوي: من حديث طويل رواه أبو داود، والترمذي، والحاكم، وابن ماجة.

أما في فضيلة التعلّم فيورد أيضا نصوصا تحثّ عليه، وتربطه بالعلم، منها قوله تعالى: ﴿**فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ**﴾[1]

وقول النبي صلّى الله عليه وسلّم: "**من سلك طريقا يطلب فيه علما، سلك الله به طريقا إلى الجنّة**"[2]

وقوله أيضا: "**طلب العلم فريضة على كلّ مسلم**"[3]

أما فضيلة التعليم والإرشاد، ففي قوله تعالى: ﴿**وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ**﴾[4] وقوله أيضا: ﴿**وَإِذَ اَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الذِينَ أُوتُواْ الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلاَ تَكْتُمُونَهُ**﴾[5] وهو إيجاب للتعليم وتحريم لكتمانه. وقوله تعالى: ﴿**ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالتِي هِيَ أَحْسَنُ**﴾[6].

وهي دعوة إلى منهج التعليم القائم على الإقناع، والعلم والحكمة، والحجة الصحيحة، والمثل الصالح. وقول النبي صلّى الله عليه وسلّم لمعاذ بن جبل حين أرسله لتعليم أهل اليمن: "**لأن يهدي الله بك رجلا واحدا خير لك من الدنيا وما فيها**"[7]

وقوله أيضا في النهي عن كتم العلم عن مستحقيه، والدعوة إلى نشره، وإفادة الخلق منه: "**من علِم علما فكتمه ألجمه الله يوم القيامة بلجام من النار**"[8]

ويحدد الغزالي آداب طلب العلم قائلا: « أول العلم الصمت ثمّ الاستماع ثمّ الحفظ ثمّ العمل ثمّ نشره.» [9]

ويورد الغزالي كثيرا من الأحاديث وأقوال الصحابة والعلماء في الدعوة إلى العلم والتعلّم والتعليم، تصب كلها في فضله وتفضيله عن سائر الأعمال، مما يبرز المكانة التي يجعلها الإسلام للعلم وما يتعلّق به من أعمال.

ثانيا، الشواهد العقلية:

أما الثانية، أي الشواهد العقلية، فتمثلت في إثبات علاقة العلم بالعقل، وأن تفضيل الأنبياء والملائكة يرجع إلى علمهم أكثر من غيرهم، ومنه يصبح العلم في حد ذاته شريفا، ولذلك يطلب لذاته، لأن به ينال الإنسان أشرف الأشياء، فالعالم أفضل من العابد، وهو وريث الأنبياء، وقريب من الله. وأساس السعادة في الدنيا والآخرة هو العلم،

---

[1]) سورة النحل 43. وسورة الأنبياء7.

[2]) حديث نبوي: من حديث طويل(العلماء ورثة الأنبياء)، رواه أبو داود في سننه، بلفظ آخر عند الترمذي، والحاكم، وابن ماجة.

[3]) حديث نبوي: رواه ابن ماجة في سننه.

[4]) سورة التوبة 122.

[5]) سورة آل عمران187.

[6]) سورة النحل 125.

[7])حديث نبوي: (بلفظ خير من حمر النعم) رواه أحمد من حديث معاذ، وفي الصحيحين من حديث سهل بن سعد أنه قال ذلك لعليّ.

[8]) حديث نبوي: رواه الحاكم، وابن حبان، وابن ماجة في سننه.

[9]) راجع الغزالي: **الإحياء**، مصدر مذكور سابقا، ج1، ص11.

وقد أبرز الغزالي في هذه الحجج قوته المنطقية، وانتصاره لأهمّية العقل وقيمته في المعرفة، ونلخص حجج الغزالي مختصرة ومرتبة كالآتي:

ـ تطلب الأشياء النفيسة لثلاثة أغراض لغيرها، أو لذاتها، أو لكلاهما، فالأولى مثل الدراهم، والثانية كالسعادة، والثالثة سلامة البدن مثلا.

ـ العلم لذيذ في نفسه فهو مطلوب لذاته، وهو وسيلة إلى السعادة الأبدية، ولا يتوصل إليها إلا بالعلم والعمل، ولا يكون العمل إلا بالعلم، فأصل السعادة في الدنيا والآخرة هو العلم. فهو إذن أفضل الأعمال.

ـ قد تُعرّف فضيلة الشيء بنتيجته أو شرف ثمرته، وثمرة العلم القرب من الله والالتحاق بأفق الملائكة هذا في الآخرة، أما في الدنيا فالعزّ والوقار والاحترام من الحكام والناس.

ـ ومن أدلة أن توقير العلم من الطباع، ما نراه من توقير واحترام العامة من الناس، لشيوخهم وعلمائهم لأنهم أكثر حكمة وعلما منهم.

ـ كما يشاهد ذلك في طبيعة الحيوان وخشيته للإنسان، لتميز هذا الأخير عنه بالعلم والعقل.

ـ إذا كان العلم أفضل الأمور، فإن تعلّمه هو طلب للأفضل، وتعليمه إفادة للغير بالأفضل، ومنه تكون قيمة التعلّم والتعليم من قيمة العلم ذاته.

ـ كلّ مقاصد الناس مجموعة في الدين والدنيا، ولا نظام للدين إلا بالدنيا، لأن الدنيا هي الآلة الموصلة إلى الله.

ـ لا تنتظم الدنيا إلا بأعمال الناس وصناعاتهم التي مصدرها العلم والعمل لا شك في ذلك.

ـ تنقسم هذه الصناعات حسب الأهمّية إلى ثلاثة أقسام الأولى أصول لا يمكن الاستغناء عنها، والثانية صناعات مهيئة وخادمة للأولى، والثالثة الصناعات المتمّمة للأصول والمزيّنة لها.

ـ أصول الصناعات وهي أربعة: الزراعة لتوفير الطعام، الحياكة أو النسيج لتوفير اللّباس، البناء لتوفير السكن، السياسة لتوفير التآلف والاجتماع والتعاون على أسباب المعيشة وضبطها.[1]

ـ الصناعات المهيئة والخادمة للأولى، وهي كلّ الصناعات التي تلحق بالأولى وتخدمها، كالحدادة للزراعة، والغزل للحياكة، وكل صناعة تعد الآلات للأولى.

ـ المكملة من الصناعات كالطحن والخبز للزراعة، والخياطة للحياكة وغيرها مما يتمم الصناعات الأولى.

ـ ويشبِّه الغزالي قوام الصناعات في المجتمع، كقوام البدن فهو ثلاثة أضرب، أصول كالقلب والكبد والدماغ، وخادمة للأصول كالمعدة والعروق، والأعصاب، ومكملة ومزينة كالأظفار والأصابع والحاجبين.

---

[1]) راجع المصدر نفسه، ص11، 12.

ـ إذا كانت أشرف الصناعات هي الأصول، فإنّها أيضا تتفاوت فيما بينها، فأشرفها صناعة السياسة لأنّها تتعلّق بتأليف البشر وإصلاحهم.

ـ ولما كانت السياسة هي الأشرف على سائر الصناعات، فهي تتطلب الكمال فيمن يتكفل بها دون غيرها من الصناعات، لأن من يستخدمها يستخدم كلّ الصناعات.

ـ والسياسة باعتبارها استصلاح للخلق وإرشادهم إلى الطريق المستقيم هي على أربع مراتب:

الأولى وهي العليا: سياسة الأنبياء وحكمهم على الجميع ظاهرا وباطنا.

الثانية: سياسة الخلفاء والملوك والسلاطين وحكمهم على الجميع ولكن على الظاهر لا على الباطن.

الثالثة: سياسة العلماء بالله، وهم ورثة الأنبياء وحكمهم على باطن الخاصة، ولا يتوصل فهم العامة إلى الاستفادة منهم، وليس لديهم القوة لإلزام العامة بالشرع.

الرابعة: الوعاظ وحُكمهم على باطن العوام فقط.

والنتيجة هي أن أشرف الصناعات الأربع بعد النبوة إفادة العلم، وتهذيب النفوس عن الأخلاق المذمومة المهلكة، وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة وهو المراد بالتعليم.

ـ والتعليم أفضل من سائر الحرف والصناعات، لأن شرف الصناعات يعرّف بثلاثة أمور:

ـ إما بالالتفات إلى الغريزة التي تستخدم، وليس يخفى أن العلوم إنما تدرك بكمال العقل وصفاء الذكاء، والعقل أشرف صفات الإنسان.

ـ وإمّا بالنظر إلى عموم النفع، فلا شك أن نفع العلم وثمرته رفيعة ألا وهي السعادة.

ـ وإمّا بملاحظة المحل الذي فيه التصرف، فكيف يخفى والمعلم متصرف في قلوب البشر ونفوسهم، وأشرف موجود على الأرض الإنسان، وأشرف جزء منه قلبه والمعلم مشتغل بتكميله وتجليته وتطهيره وسياقته إلى القرب من الله؛ وبالتالي فتعليم العلم من جهة هو عبادة لله، ومن جهة خلافة لله في الأرض فالعلم أخص صفات الله يضعه الله في نفس العالم، وهو أنفس شيء تختزنه النفس، وهو مأذون له بالإنفاق منه على من يحتاجه، فأي رتبة أعظم من أن يكون العبد واسطة بين ربّه وبين خلقه في تقريبهم إلى الله، وإرشادهم إلى الجنة.[1]

ومما يستنتج مما سبق أن (الغزالي) يرفع من درجة التعليم والتعلّم، إلى حد يجعل :« التعليم والتعلّم هما أعظم العبادات في الدنيا،» [2] مؤكدا على أنه:« ورد الشرع بتفضيل العالم على العابد.» [3]

---

[1] المصدر نفسه،ج 1، ص 13.

[2] المصدر نفسه، ج2، ص210.

[3] المصدر نفسه، ص 215.

ويخرج بالتعريف التالي أن:« التعلّم هو طلب كمال النفس، وتجليتها بالصور العقلية، وتزكيتها عن رذائل الجسمانية، وطريق التعلّم والتعليم، والإفادة والاستفادة بالقول والاستماع.» [1]

ولعلّ المتتبع لما جاء في فضل العلم والتعلّم والتعليم عند الغزالي يلاحظ ملاحظتين مهمّتين:

الأولى: أن الغزالي لم يكتف بإيراد الحجج النقلية، وإنّما دعمها بالحجج العقلية والمنطقية، وذلك ما يكشف عن احترام العقل وتقديمه عند الغزالي من جهة، وإثباته أن الإسلام دين يخاطب العقل.

الثانية: أنّ الغزالي سبق غيره في هذا الباب، إذ لم يعرف في كتب التراث التي اهتمت بالعلم والتعلّم أنه أفرد للعلم والتعلّم وفضلهما هذا الكم الهائل من النصوص والآثار النقلية، والحجج العقلية، بل عدّ ما قدمه الغزالي في هذا الموضوع المصدر لكل من جاء بعده من المؤلفين في الموضوع.*

- تقسيم العلوم عند الغزالي:

يقسم الغزالي العلوم إلى علوم فرض العين، وعلوم فرض الكفاية، أي العلوم الإجبارية على كلّ مسلم، والعلوم الاختيارية التي إن قام بها البعض سقطت عن الآخرين. وسواء أكانت فروض عين، أو كفاية يقسمها الغزالي أيضا إلى علوم شرعية، وعلوم غير شرعية، تستمد الأولى من الدين وما ينقله الأنبياء فهي علوم الدين، أما الثانية فهي العلوم العقلية المستمدة من العقل والتجربة، والتي يسميها أيضا علوم الدنيا.

الأولى: علوم فرض العين(العلوم الإجبارية): وهي العلوم المفروضة فرديا، والتي يرى الغزالي اختلاف بين المسلمين في طبيعتها، إذ أعتبرها المتكلمون علم الكلام لأن به يدرك التوحيد، وفضّل الفقهاء الفقه، فيه تعرّف العبادات والحلال والحرام، أما المفسرون والمحدثون فأرجعوها إلى علم الكتاب والسنة، لأن بهما تعرف كلّ العلوم، في حين جعلها المتصوفون علم الإخلاص.

ويورد الغزالي قول(أبي طالب مكّي)(ت 386ه) بأن فرض العين هو العلم بما يتضمنه الحديث (بُني الإسلام على خمس شهادة أن لا إله إلا الله...)[2] إلى آخر الحديث، لأنّها أساس وأركان الإسلام، فالواجب العلم بها والعمل بها.[3]

---

[1]) الغزالي : المعارف العقلية، تحقيق: عبد الكريم عثمان، دار الفكر، دمشق، 1963، ص 75.

* وقد لاحظنا ذلك جليا عندما اطلعنا على كتاب موسوعة مصطلحات مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم لأحمد بن مصطفى الشهير بطاش كبرى زاده(901ه/968ه)(1495م/1561م)، إذ كانت فقرات بأكملها من إحياء علوم الدين، في موضوعات العلم والتعلّم والتعليم، وموضوعات أخرى، وقد بدأ كتابه بمقدّمة بدأها بفضيلة العلم مستلهما ذلك من الغزالي.

[2]) حديث نبوي: الصحيحين، في صحيح البخاري (كتاب الإيمان).

[3]) راجع الغزالي: الإحياء، ج1، ص13.

ولما كان (الغزالي) قد وضّح في مقدّمة كتابه أنه يقسم العلم إلى علم مكاشفة، وهو علم خاص بالمتصوفة في مرحلة من مراحل المجاهدة والرياضة، وبالتالي فهو علم غير متيسر معرفته من العامة، ولا كشف أسراره من الخاصة، فيبقى إذن علم المعاملة وهو الذي كُلف المسلم العاقل به، ويقسمه الغزالي إلى:

اعتقاد: وهو الإقرار بتوحيد الله، والإيمان برسوله (وقد يحصل ذلك بالتقليد دون طلب دليل لعوام الناس.)

فعل: بعد حصول التصديق يأتي العمل، أي القيام بالطهارة وأداء الصلاة، وصيام رمضان، وتزكية المال إن وجد، وأداء الحج عند الاستطاعة.

ترك: وتعلّم بحسب الأحوال، فيُعلم ويعمل المسلم على ترك الخمر مثلا، فإن كان تاجر يُعلم بترك الربا، هذا صيانة للجوارح من المحرمات. أما القلوب فبحسب درجة عقله وتفكيره.

على أن يكون كلّ ذلك بالتدريج وكل حسب حاجته. فالفقير غير مطالب بمعرفة الزكاة وقواعدها، ولكن الغني مطالب بذلك. والصبي غير مطالب بمعرفة أحكام الزواج وما يتعلّق به. ولكن الشاب المقبل على الزواج مطالب بذلك. ولذلك يجعل الغزالي من فروض العين، العلم بتطبيقات الدين وأحواله في الفعل أو الترك، على حسب الحال والحاجة، وليس مجرد العلم بالشيء دون فائدة عملية منه، مع التزام التدريج في كلّ ذلك.[1]

وما نلاحظه أن الغزالي يعتمد ما ذهب إليه الصوفي (أبي طالب مكّي) في تحديد علوم فرض العين. ويضيف عليها أن الإنسان لا يخلو من أمراض النفس والقلب، كالكبر والعجب، ودواعي الشر والرياء والحسد. فيجعل الغزالي من إزالة هذه الأمراض فرض عين أيضا. لأن إزالة هذه المهلكات ضروري لاستقامة الإيمان، وتحقق الأركان.« لأن من لا يعرف الشر يقع فيه، والعلاج...كيف يمكن؟ دون معرفة السبب والمسبب، وأكثر ما ذكرناه في ربع المهلكات من فروض الأعيان وقد تركها الناس كافة اشتغالا بما لا يعني.» [2]

ويعيب الغزالي على الفقهاء أنّهم يهتمون في علوم الدين بالظاهر، أي أعمال الجوارح من عادات وعبادات، دون أعمال القلوب؛ ولذلك يجعل من علم القلوب أساس علوم فرض العين، مستدلا بأن الإيمان تصديق وعمل ظاهرا وباطنا. ويتمثل ذلك أيضا في فعل وترك. الفعل في كسب الصفات الحميدة كالصبر والشكر والرضا والزهد، والصدق والرجاء والسخاء. أما الترك ففي تجنب ما يذمّ كالحقد والحسد والغضب والرياء، والكبر والعداوة والطمع والبغضاء، وغيرها[3]

الثانية: علوم فرض كفاية(العلوم الاختيارية): وهي العلوم المفروضة اجتماعيا لأنه لا استغناء عنها في قيام المجتمع واستمرار الحياة، ويقسمها الغزالي إلى:

---

[1]) راجع المصدر نفسه، ج1، ص13، 14.

[2]) المصدر نفسه، ص14.

[3]) المصدر نفسه، ص19.

1) الطب والحساب: فالأول ضروري لحاجة الأجساد إليه. والثاني ضروري في المعاملات، وهي العلوم التي لا استغناء عنها، ويكفي أن يقوم به البعض دون الكل.

2) أصول الصناعات: وهي الزراعة، والحياكة، والبناء، والسياسة. وهي ضرورية في حياة العباد والبلاد.

3) العلوم المتممة والمهيئة: وهي ما يلحق بالأولى والثانية من علوم، كالحجامة*، أو الخياطة بالنسبة لصناعة الحياكة، وغيرها من الصناعات التي سماها الغزالي مهيِّئة أو متممة لأصول الصناعات. على سبيل المثال الحدادة والطحن والخبز للزراعة، ونستنتج قاعدة من هذا وهي أن كلّ العلوم والصناعات التي تساعد في قيام أصول العلوم والصناعات تدخل في العلوم المفروضة اجتماعيا حسب مصطلحنا.[1]

4) العلوم الشرعية: ويجعلها الغزالي على العموم من العلوم المحمودة، ولكن قد يلتبس بها ما هو مذموم، المحمودة وتنقسم إلى أربعة أنواع:

ـ الأصول: وهي أربعة: القرآن الكريم، السنة النبوية، الإجماع، آثار الصحابة.

ـ الفروع: وهو ما فهم من هذه الأصول من معان تمّ التوسع فيها، وهي على نوعين: أحدهما ما يتعلّق بأمور الدنيا ويتكفّل بذلك الفقه، والثاني ما يتعلّق بأمور الآخرة أي أحوال القلوب وأخلاقها المحمودة والمذمومة(وهو العلم الذي قدّمه الغزالي في الإحياء، وهو يتجاوز الفقه الذي يهتم فقط بظاهر العبادات، دون الغوص إلى أعماق القلوب وتصفيتها لتتكامل العبادة، وتتم بالإخلاص بين الجوارح والجسد، وهو ما يجعل الغزالي يعتبر الفقه من علوم الدنيا لا علوم الآخرة.)

ـ المقدّمات: وهي الآلات التي يحتاج إليها لفهم الأصول، وخاصة علوم اللّغة والنحو والخط، فمعرفتها ضرورية مع أنّها علوم غير شرعية.[2]

ـ المتمّمات: كعلم القراءات، وعلم التفسير، والعلم بالرواة، وهي علوم يحتاج إليها كمكملات لفهم الأصول والتوسع فيها.[3]

5) الفلسفة وعلم الكلام: ويقسم الغزالي الفلسفة إلى ما هو محمود كالهندسة والحساب، والمنطق، أما ما هو مذموم ويخالف في بعضه الشرع في اعتقاده فالإلهيات ويعتبرها جزء من علم الكلام، أما الطبيعيات فلا فائدة منها،

---

* وهي جزء من الطب (وهو ممارسة طبية استخدمها العرب لتخفيف ضغط الدم، والتخلص من الدم الفاسد، وتجديد الدم، ولعلها تقابل عندنا اليوم الجراحة المتعلّقة بأمراض القلب والدم.)

[1]) المصدر نفسه، ص15.

[2]) المصدر والموضع نفسه.

[3]) المصدر والموضع نفسه..

والطب أفضل منها لأنه محتاج إليه. أما علم الكلام فرغم نقد الغزالي له، إلا أنه يعتبره صار من جملة الصناعات الواجبة على الكفاية لحماية الدين لدى العامة من البدع، مع التحرز منه بإبعاد العامة عن الاشتغال به.[1]

الثالثة: علوم غير مفروضة(علوم إضافية أو تَرَفية): وتنقسم إلى قسمين:

1 ـ المباح ومنه التوسع في حقائق الطب، ودقائق الحساب وتزيد هذه العلوم المتمرس فيها قوة وتمكنا. وأيضا العلم بالأدب والشعر والتاريخ وغيرها من هذه العلوم، (ولعلّ هذا يقابل عندنا التخصص والتوسع في علم بعينه.)

2 ـ المذموم منها: فعلم السحر والشعوذة، والطلاسم والتلبيسات. وهي علوم ليس لها فائدة فردية أو جماعية، وإنما تمتهن بغرض الجمع أو التفريق بين الناس، وادعاء القدرة على أشياء غيبية، أو قضاء حوائج الناس، أو شفاء أمراضهم، وكشف أسرارهم بطرق ملتوية، والغرض من كلّ ذلك التحايل وأخذ أموال الناس بالباطل.[2]

ويرى الغزالي أنه من الصعب أن يجمع الإنسان بين العلمين(ويقصد العلوم الدينية، والعلوم الدنيوية)، وأن ذلك متيسر للبعض فقط كالأنبياء مثلا، ولعل ذلك يحيلنا إلى مفهوم التخصص في العلوم، لأن العلوم أوسع من أن يدركها شخص واحد، فما بالك إن كانت مختلفة تماما. حيث يقول الغزالي في ذلك:« وهما علمان متنافيان أعني من صرف عنايته إلى أحدهما حتى تعمق فيه قصرت بصيرته عن الآخر...أو كما شبههما الإمام علي..كالضرتين، إذا أرضيت إحداهما أسخطت الأخرى، ولذلك ترى الأكياس في أمور الدنيا، وفي علم الطب، والحساب، والهندسة، والفلسفة جُهالا في أمور الآخرة، والأكياس في دقائق علوم الآخرة جُهالا في أكثر علوم الدنيا لأن قوة العقل لا تفي بالأمرين جميعا في الغالب فيكون أحدهما مانعا في الكمال في الثاني.» [3]

أما الجمع فغير ممكن إلا للبعض « فالجمع بين كمال الاستبصار في مصالح الدنيا والدين، لا يكاد يتيسر إلا لمن رسخه الله لتدبير عباده في معاشهم ومعادهم وهم الأنبياء المؤيدون بروح القدس، المستمدون من القوة الإلهية التي تتسع لجميع الأمور.» [4]

ويفهم من ذلك أيضا التخصص في العلوم الدينية أو العلوم الدنيوية، مع تفضيل الغزالي للأولى، لأنّها موصلة إلى الله، ومع ذلك فالغزالي لا يرى التناقض بين العلمين، بل يراهما متكاملين، رغم ذكره صعوبة الجمع بينهما، التي أرجعها إلى محدودية قدرة العقل وقلة العمر من جهة، وإلى كثرة وتنوع مجالات ومباحث هذه العلوم من جهة أخرى؛ وبالتالي فهو يدعو إلى السعي إلى الجمع بينهما لتكاملهما، وأهميتهما لسعادة الإنسان في الدنيا والآخرة، حيث يقول:« وظنّ من يظن أنّ العلوم العقلية مناقضة للعلوم الشرعية، وأن الجمع بينهما غير ممكن هو ظن صادر عن عمًى في عين البصيرة، نعوذ بالله منه...مثال الأعمى الذي دخل دار قوم فتعثر فيها بأواني الدار فقال

---

[1]) المصدر نفسه، ص16.

[2]) المصدر نفسه، ص15.

[3]) المصدر نفسه، ج3، 15.

[4]) المصدر نفسه، ص16.

لهم ما بال هذه الأواني تركت على الطريق، لم ترد إلى مواضعها فقالوا تلك الأواني في مواضعها، وإنما أنت لست تهتدي للطريق لعماك...» [1]

وعليه يدعو الغزالي إلى العمل على الجمع بين العلمين، والسعي على تحصيلهما معا مبرزا لنا فائدتهما وتكاملهما في قوله:« وكن جامعا بين الأصلين فإن العلوم العقلية كالأغذية، والعلوم الشرعية كالأدوية.» [2]

ولا يخفى على أحد أننا بحاجة إلى الأغذية دوما إذ لا يمكن الاستغناء عنها لحياة الأبدان، وبحاجة إلى الدواء لحفظ صحة الأبدان، فلا استغناء عن الاثنين لاستمرار حياة الإنسان المادية والروحية.

ويؤكد الغزالي على أن طلب العلم يتطلب تزكية النفس وتطهيرها أولا وذلك بالعلم المكتسب، ثمّ تأتي مرحلة انتظار الحدس، أو الكشف، فالرياضة بمعنى الممارسة، والامتلاء المعرفي ضروري، وأساسي في اعتقاد الغزالي، ليتم حصول المعارف المباشرة الكشفية فيما بعد، وإلا كان الذي ينتظر أن تنزل عليه المعارف دون جهد، وتعلّم وبحث، كمن يُضيّع عمره، وقد ينخدع بخيالات يراها، فيعتقدها موصلة إلى المعرفة، فيقضي وقته وجهده في تلك الأوهام، حيث:« إذا لم تتقدم رياضة النفس وتهذيبها بحقائق العلوم نشبت بالقلب خيالات فاسدة، تطمئن النفس إليها مدة طويلة، إلى أن يزول وينقص العمر قبل النجاح فيها، فكم من صوفي سلك هذه الطريق، ثمّ بقي في خيال واحد، عشرين سنة، ولو كان قد أتقن العلم من قبل لأنفتح له وجه التباس ذلك الخيال في الحال فالاشتغال بطريق التعلّم أوثق وأقرب إلى الغرض.» [3]

ويعترض الغزالي على من يشبه نفسه بالنبي في تلقي المعرفة والعلوم، قائلا:« وزعموا أن النبي صلّى الله عليه وسلّم لم يتعلّم ذلك وصار فقيها بالوحي والإلهام، من غير تكرير وتعليق، ومن ظن ذلك فقد ظلم نفسه، وضيع عمره، بل هو كمن يترك طريق الكسب والحراثة، رجاء العثور على كنز من الكنوز، فإن ذلك ممكن ولكنه بعيد جدا، فكذلك هذا. وقالوا لابد من تحصيل ما حصله العلماء، وفهم ما قالوه ثمّ لا بأس بعد ذلك بالانتظار لما لم ينكشف لسائر العلماء، فعساه ينكشف بعد ذلك بالمجاهدة.» [4]

والنتيجة أن الغزالي كان يدرك أهمّية العلم بكل مجالاته، في إيصال الإنسان إلى درجة المعرفة الحقّة، التي لا تكون إلا بإدراك كلّ ما تعنيه كلمة المعرفة من مباحث، المعرفة التي يحدّدها بقوله:« وأعني بالمعرفة أن يعرف أربعة أمور يعرف نفسه، ويعرف ربه، ويعرف الدنيا، ويعرف الآخرة.» [5]

---

[1]) المصدر نفسه، ص 15.

[2]) المصدر والموضع نفسه..

[3]) المصدر نفسه ، ص 17.

[4]) المصدر والموضع نفسه..

[5]) المصدر نفسه، ص 353.

وهنا يستنتج من كلام الغزالي أن المعرفة تحتوي على المباحث الأساسية للوجود، وهي: أولا: الوجود الذاتي، أي معرفة الإنسان لذاته، وثانيا: معرفته للوجود المطلق، أو المبدأ الأول أو الخالق، وثالثا: معرفته للوجود الفيزيائي، أي الطبيعة، للأشياء، أو للظواهر، وأخيرا الوجود الميتافزيائي، أو ما بعد الظواهر.

مفهوم الفروق الفردية عند الغزالي:

يخصص الغزالي مبحثا مهما يعنونه ببيان تفاوت النفوس في العقل، والمتتبع له يدرك أن الغزالي يدرك جيدا معنى الفروق الفردية بين الناس، ويربطها بالعقل باعتباره أساس التمايز في الذكاء، والذاكرة والعمليات العقلية، وبالتالي فالاختلاف في هذه العمليات يترتب عنه التمايز بين الناس، في قدراتهم وفي إبداعاتهم، كما ينتج عنه الاختلاف التام بين الناس في ما يسميه علم النفس الحديث بالشخصية، إذ تبقى الصفات العقلية أهم العوامل المؤثرة على طبيعة الشخص.

- بيان حقيقة العقل وأقسامه:

يرى الغزالي أن العقل اسم يطلق على أربعة معان، وأن فهم طبيعة العقل تتطلب فهم هذه الأقسام:

الأول: العقل من حيث هو صفة تميز الإنسان عن كلّ الحيوانات، أو الغريزة التي بواسطتها استطاع الإنسان أن يدرك العلوم النظرية، ويبدع في الصناعات الفكرية.[1]

الثاني: العقل من حيث هو العلوم الفطرية، والحقائق الأولية التي يولد الطفل مزودا بهما دون تعلّم أو اكتساب، كالبديهيات مثل العلم أن الاثنين أكبر من الواحد، وأن الشخص لا يكون في مكانين في نفس الوقت، أو ما يسمى بالعلوم الضرورية.[2]

الثالث: العلوم المكتسبة من التجارب، فالأكثر خبرة وتجربة يسمى عاقلا، والخالي من ذلك يسمى غبيا أو جاهلا.

الرابع: العقل من حيث هو قدرة أخلاقية على معرفة الخير والشر، وتصور نتائج الأفعال وعواقب الأمور، وبالتالي التحكم في النفس وكبح جماحها، وتوجيهها بحسب ما يقتضيه النظر الصحيح.[3] ويمكن أن نفهم من ذلك الضمير الأخلاقي، الذي يحكم على أفعالنا ويوجهنا نحو الخير.

ويجعل الغزالي من هذه الأقسام مترابطة متكاملة، فالأول هو الأساس والثاني فرع له، والثالث فرع لهما، والرابع هو النتيجة « والثمرة الأخيرة؛ وهي الغاية القصوى فالأولان بالطبع والأخيران بالاكتساب ولذلك قال علي كرم الله وجهه:

---

[1]) المصدر نفسه،ج1، ص84.

[2]) المصدر نفسه، ص85.

[3]) المصدر والموضع نفسه..

رأيت العقل عقلين فمطبوع ومسموع

ولا ينفع مسموع إذا لم يك مطبوع

كما لا تنفع الشمس وضوء العين ممنوع.» [1]

إن أساس تقسيم الغزالي للعقل هو أن هذا الأخير ينقسم إلى جانبين: جانب فطري، وجانب مكتسب.

الأول يولد الإنسان مزودا به ونعبر عنه بالاستعدادات الفطرية التي أثبتها العلم حديثا، وخاصة من خلال تطور علوم الحياة، التي أوضحت أن سلامة الجهاز العصبي والاستعدادات الوراثية، من جينات وموروثات تلعب دورا جوهريا في سلامة العمليات العقلية، وتأديتها لوظيفتها، وأنّها مسئولة عن تميز الإنسان بالذكاء، والتفوق، أو بالغباء، والتخلف العقلي.

كما أثبتت الدراسات الحديثة للفروق الفردية، وطبيعة الذكاء أهمّية الاستعدادات الفطرية في اكتساب العلوم والإبداع فيها.

الثاني كلّ ما تقوم به البيئة من تأثيرات، أي كلّ العوامل المكتسبة، حيث ثبت حديثا، أن الذكاء وإن كان فطريا في أساسه، فإن البحث والعمل المكتسب لا يقل أهمّية في تنمية تلك الاستعدادات وتطويرها، أو بقائها في حالة الكمون.

هذه الحقائق المعاصرة في علم النفس الحديث، وبحوثه التطبيقية لا تختلف كثيرا عن ما قدّمه الغزالي، في تكامل الجوانب الفطرية والمكتسبة للعقل، وأهمّية وجود الاستعدادات الطبيعية السليمة لتطور العقل، رغم إقرارنا باختلاف الزمان والوسائل بين الغزالي وعصرنا، وهي نقاط تحسب له لا عليه.

إذ يجعل الغزالي من التفاوت في العقل أمرا طبيعيا، ويتطرق إلى الجوانب التي يطالها هذا التفاوت، فيربطها بأقسام العقل التي حددناها سابقا:

أولا: يتفاوت الناس في ثلاثة أقسام من العقل، ويتفقون في قسم واحد، ففي القسم الأول وهو ما سميناه بالعقل الغريزي من حيث هو قدرة معرفية على إدراك العلوم النظرية والحرف والمهن والفنون، وهذا يختلف فيه الناس، واختلافهم فيه ظاهر لاختلاف قدراتهم العقلية على درك العلوم إذ يقول الغزالي:« فأما الأول وهو الأصل أعني الغريزة فالتفاوت فيه لا سبيل إلى جحده، فإنه مثل نور يشرق...مبادئ إشراقه عند سن التمييز ثمّ لا يزال ينمو ويزداد نموا خفي التدريج إلى أن يتكامل بقرب الأربعين.» [2]

ويدلل الغزالي على ذلك بأن جميع القوى والصفات في الإنسان تتدرج في الزيادة إلى أن يكمل نموها، ويعطي مثالا عن ذلك تطور غريزة الجنس لدى الطفل، وأيضا يرجع تفاوت فهم العلوم بين الناس إلى التفاوت في غريزة

---

[1]) المصدر والموضع نفسه..

[2]) المصدر نفسه، ص78.

العقل، ويرى أن من ينكر ذلك ينكر عقله، وأن الناس يختلفون إلى بليد لا يفهم من المعلم إلا بعد تعب طويل(وهي إشارة إلى المتأخرين والمتخلفين عقليا بالفطرة). وذكيٍ يفهم من الرمز والإشارة دون تعليم أو جهد كبير(وهي إشارة واضحة إلى العباقرة والموهوبين.)[1]

ثانيا: لا يكون التفاوت من جهة الاستعدادات الأولية التي يولد كلّ واحد منا مزودا بها، أي القسم الثاني من أقسام العقل عند الغزالي، باعتباره من الضروريات التي يولد الجميع متساوون فيها، وكأن الغزالي يجعل من هذه البديهيات حقيقة الإنسان من حيث أنه إنسان يتميز عن الحيوان، سواء أكان غبيا أو ذكيا، ولعلّ هذا قريب من فكرة (ديكارت) عن الأوليات أو البديهيات الفطرية التي لا يختلف فيها اثنان والتي تضمن صحة البرهان ويضمنها الله، ومنه يصبح عنده أن العقل هو أعدل قسمة بين جميع الناس.

ثالثا: « وأما القسم الثالث وهو علوم التجارب، فتفاوت الناس فيها لا ينكر فإنهم يتفاوتون بكثرة الإصابة، وسرعة الإدراك، ويكون سببه، إما تفاوتا في الغريزة، وإما تفاوتا في الممارسة.» [2]

وهنا يثبت الغزالي أن الناس يختلفون في العلوم الكسبية، ويرجع ذلك إلى سببين، إما لأنهم أذكياء بالفطرة، وإما لكثرة تجاربهم وسعة بحثهم وهي أمور مكتسبة، وهو أمر صحيح بالمقياس العلمي.

رابعا: « أما القسم الرابع وهو استيلاء القوة على قمع الشهوات فلا يخفى تفاوت الناس فيه، بل لا يخفى تفاوت أحوال الشخص الواحد فيه. وهذا التفاوت يكون تارة لتفاوت الشهوة إذ قد يقدر العاقل على ترك بعض الشهوات دون بعض...وقد يكون السبب التفاوت في العلم، ..إذ يقدر الطبيب على الاحتماء عن بعض الأطعمة المضرة وقد لا يقدر من يساويه في العقل على ذلك...وكذلك يكون العالم أقدر على ترك المعاصي من الجاهل لقوة علمه بضرر المعاصي.» [3]

وهنا الغزالي يرجع الاختلاف في العقل الأخلاقي إن صحّ هذا التعبير ، إلى قوة تأثير الرغبات والغرائز على الناس، حسب سنهم وقوتهم، أو حتى عند الشخص الواحد. فيقدم لنا مثالا: إذ يرى أنه يصعب على الشباب كبح غرائزهم الجنسية، بينما يسهل عليهم ذلك مع الكبر ونمو العقل.[4](وهنا تبرز العلاقة بين عاملي زيادة العمر، وزيادة العقل مع زيادة القدرة في التحكم في القدرة الجنسية، وهي إشارة تجريبية تبرز معرفة الغزالي الدقيقة لأحوال النفس.) ويتفاوت الناس أيضا في أخلاقهم بتفاوت علمهم، فعلم الناس بالرذائل، أو مضرة أمورما يُقوّي خوفهم منها ويساعد على تجنبها، ومثال الطبيب قوي جدا، ويمكن أن نستنتج من هذا إشارة تربوية منهجية دقيقة، وهو التعلّم عن طريق إبراز مضار الآفات على النفس والصحة، وربط الرذائل بنتائجها المدمرة، وتأثير هذا الأسلوب في كف العادات السيئة، واكتساب العادات الحسنة.

---

[1]) المصدر والموضع نفسه..

[2]) المصدر والموضع نفسه.

[3]) المصدر نفسه، ص 78.

[4]) المصدر والموضع نفسه..

وهذا يذكرنا بما وصلت إليه المدارس الترابطية حديثا، سواء الإشراط الإجرائي (التجنبي)، أو المحاولة والخطأ، وقد استفادت منهما المدرسة السلوكية الأمريكية في التعلّم؛ ففي الأولى يُبنى التعلّم على تجنب الحيوان أو الإنسان الفعل الذي يسبب الألم، وفي الثانية يتم التأكيد على دور قانون الأثر، فالمتعلّم يسعى إلى تأكيد الفعل الذي يجلب اللذة، ويتجنب الفعل الذي يسبب الألم.

والسبق يحسب للغزالي دون شك في وجود الفكرة، كما نؤكد أن هذا الأسلوب أصبح معمولا به في العلاج السلوكي لتجنب العادات السيئة، أو حتى في التربية الصحية الاجتماعية والإعلامية، في وصف مضار بعض المواد، أو بعض العادات، على سبيل المثال علاقة التدخين بالسرطان، والمخدرات والكحول بالأمراض النفسية والعقلية، والانحراف الجنسي بالسيدا، وأن كلّ هذه الرذائل نهاية الإدمان عليها الموت.

إذن الناس متفاوتون في عقولهم وعلومهم الفطرية والمكتسبة، ويرجع « تفاوت الخلق في أسرار الطب والفقه وسائر العلوم (إلى) اختلاف الاجتهاد، واختلاف الفطرة في الذكاء والفطنة.» [1]

والنتيجة أن هناك فروق فردية بين الناس ترجع في اعتقاد الغزالي إلى الاختلاف في العقل ونشاطه، أي الاستعدادات الفطرية، أو ثراء التجربة والممارسة العملية، أي تكامل تأثير الفطرة والاكتساب، وأعتقد أن علم النفس الفارقي يؤكد هذه النتيجة.

كما يؤكد الغزالي على فكرة عملية مهمة، وهي أن العلم لا يكفي دون عمل، إذ أن المعرفة بالشيء أمر والعمل به أمر آخر« ويعلم العالم الفاسق درجات العدالة، وإن كان خاليا عنها، فالعلم شيء، ووجود المعلوم شيء آخر، فلا كلّ من عرف النبوّة والولاية كان نبيا ولا وليا، ولا كلّ من عرف التقوى والورع ودقائقه كان تقيا.» [2]

- مراعاة الفروق الفردية:

يقول الغزالي في تفاوت الناس في تحصيلهم للعلوم، « أن تتحصل له العلوم المكتسبة بالتجارب والفكر، فتكون كالمخزونة عنده...وهذه غاية درجة الإنسانية، ولكن في هذه الدرجة مراتب لا تحصى، يتفاوت الخلق فيها بكثرة المعلومات، وخستها وبطريق تحصيلها، إذ تحصل لبعض القلوب بإلهام إلهي...ولبعضهم بتعلّم واكتساب، وقد يكون سريع الحصول، وقد يكون بطيء الحصول، وفي هذا المقام تتباين منازل العلماء، والحكماء والأنبياء والأولياء، فدرجات الترقي فيه غير محصورة.» [3] وقد أدرك الغزالي الفروق الفردية في الدرجة وفي النوع، وتطرق إلى تطور العمليات العقلية عند الطفل، إذ أشار إلى تدرج ذكاء الطفل من الإحساس إلى الحفظ فالإدراك، وميّز بين الإنسان والحيوان، بل أدرك أن هناك تميّزا حتى بين الأنواع المختلفة للحيوان، وقد ثبت حديثا أن الحيوانات تختلف في ذكائها العملي، وقدراتها من نوع إلى آخر، وأحيانا حتى بين أفراد النوع الواحد إذ يقول في ذلك: « فالأول منها الروح

---

[1]) المصدر نفسه، ص84.

[2]) المصدر نفسه، ص78.

[3]) المصدر نفسه، ج 3، ص7.

الحساس، وهو الذي يتلقى ما تورده الحواس الخمس، وكأنه أصل الروح الحيواني وأوله، إذ به يصير الحيوان حيوانا، وهو موجود للصبي الرضيع» [1] (وهي إشارة بلغة الغزالي إلى القدرة الحسية، التي يتميز بها الإنسان والحيوان.)

« الثاني الروح الخيالي، وهو الذي يستثبت ما أورده الحواس ويحفظه مخزونا عنده...وهذا لا يوجد للصبي الرضيع في بداية نشوئه ولذلك يولع بالشيء ليأخذه، فإذا غاب عنه ينساه، ولا تنازعه نفسه إليه إلى أن يكبر قليلا فيصير بحيث إذا غيب عنه بكى وطلبه لبقاء صورته محفوظة في خياله، وهذا قد يوجد لبعض الحيوانات دون بعض.» [2] (وهنا إشارة إلى العمليات العقلية المتمثلة في الإدراك والذاكرة).

وهي دلالة واضحة على تطور العمليات العقلية لدى الإنسان، وتفاوت الحيوانات في ذلك، إذ يقدم الغزالي مثالا عن ذلك، فيقارن بين الفراش المتهافت على النار أو الضوء رغم تأذيه من الحرارة، وبين الكلب الذي يهرب لمجرد رؤية العصا، إذا سبق ضربه بها.[3]

وهو ما يسمى حديثا المنعكس الشرطي، وتجربة(بافلوفPavlov)(1936،1849م) على الكلب مشهورة، كما أن تجارب الإشراط التجنبي قريبة من هذا، من خلال ضرب الكلب على رجله، ومراقبة رد فعله. وقد أشرنا إلى ذلك سابقا.

- تفسير الغزالي للموهبة والإبداع:

وهنا محاولة من الغزالي لشرح معنى الموهبة، ويشير كما هو واضح أنّها خاصة ببعض الناس دون غيرهم، ويرجعها إلى ما يسميه الذوق، وقوته في مجال دون آخر، وعند البعض دون غيرهم، ويمثل لذلك قائلا:« وإن أردت مثالا مما نشاهده من جملة خواص بعض البشر، فأنظر إلى ذوق الشعر كيف يختص به قوم من الناس؛ وهو نوع إحساس وإدراك، ويحرم عنه بعضهم حتى لا تتميز عنده الألحان الموزونة من المنزحفة. وأنظر كيف عظمت قوة الذوق في طائفة حتى استخرجوا بها الموسيقى والأغاني والأوتار...منها المحزن ومنها المطرب ومنها المنوّم ومنها المضحك...» [4] . ولا يكتفي بالإشارة إلى اختلاف الناس في الأذواق الموسيقية، والإبداعات والمواهب في هذا المجال، بل يحاول تقديم تفسيرا لأسباب ذلك، قائلا:« وإنما تقوى هذه الآثار فيمن له أصل الذوق. وأما العاطل عن خاصية الذوق فيشارك في سماع الصوت وتضعف فيه هذه الآثار، وهو يتعجب من صاحب الوجد والغشي، ولو اجتمع العقلاء كلهم من أرباب الذوق على تفهيمه معنى الذوق، لم يقدروا عليه.» [5]

وهي إشارة دقيقة إلى القدرات الخاصة لدى بعض الناس كالقدرة الموسيقية، والقدرة اللغوية...وهو يرجعها كما هو واضح إلى الفطرة لا إلى الاكتساب، وهذا صحيح من ناحية علمية.

[1]) Al-Ghazali: the niche of lights, a parallel English-Arabic text translated, introduced, and annotated by David Buchman, Brigham Young University Press. Prov, Utah, 1998, USA. P36.)

[2]) Ibid. p 37.

[3]) Ibid. p 36.

[4]) Ibid. p 37.

[5]) Ibid. p38.

مفهوم العقاب في فلسفة التربية عند الغزالي.

العقاب في فلسفة التربية الإسلامية

استمد الغزالي أفكاره من الإسلام، ولما كان النبي صلّى الله عليه وسلّم هو القدوة، وانطلاقا من الحديث الشريف: "**مروا أولادكم على الصلاة على سبع، واضربوهم عليها لعشر، وفرّقوا بينهم في المضاجع**"[1].

من المعلوم أن الصلاة عمود الدين وركنه الأساسي، إلا أن النبي لم يأذن في ضرب الطفل، إلا بعد بلوغه سنّ العاشرة، حتى يتحمل الضرب، والمراد بالضرب ضربا غير مبرح، وأن يتجنب الوجه، فمن الأولى إذن أن لا يضرب الطفل في باقي الأمور الحياتية والسلوكية والتربوية التي لا تصل دون شك إلى مكانة الصلاة في حياة المسلم، ومن جهة أخرى يفيد الحديث دون شك أن لا يضرب الطفل قبل سنّ العاشرة، وما على الوالدين أو المربي إلا احترام هذه السنة النبوية بتربية الأبناء بالصبر والحلم، واللّين والعطف، نظرا إلى طبيعة الطفل الحساسة في المراحل المبكرة.

وقد اجتهد العلماء في تحديد كيفية الضرب، ومكانه، واستنبطوا من حديث الرسول صلّى الله عليه وسلّم: "**لا عقوبة فوق عشر ضربات إلا في حدّ من حدود الله**"[2] وأن لا يتجاوز ضرب الطفل العشر ضربات. ثمّ تكلم بعض المربين في خصائص هذا الضرب، فرأوا بأن يكون مفرقا لا في مكان واحد من الجسد، وأن يكون بين الضربتين زمن يخف فيه الألم، وأن لا يرفع الضارب يده عاليا لكي لا يعظم الألم.

وتكلموا أيضا عن مواضع الضرب، فزيادة على تفريق الضرب على الجسد، نهوا أن يكون الضرب على الرأس، أو على الوجه، أو الأماكن الحساسة، حتى لا يسبب أثرا سيئا على الجسد، كما نهوا عن الضرب في حالة الغضب، أو مصاحبته بألفاظ السب والشتم والتحقير.

« وأما سؤالك عما يتعدّى به المعلم في ضرب الصبيّ، فترقى إلى ما هو أكثر من الضربة، فهذا إنما يقع من المعلم الجافي الجاهل، وقد قدّمت لك نهي المعلم عن ضرب الصبيّ وهو غضبان. والضرب على التعليم إنما هو لخطأ الصبيان، فما يصلح أن يضربهم به إنما هي الدِّرة(سوط من جلد البقر)، وتكون أيضا رطبة مأمونة، لئلا تؤثر أثر سوءٍ. وقد أعلمت أنّه يُجتنب ضرب الرأس والوجه، فما لهذا أن يضرب بالعصا واللّوح.» [3]

ونلاحظ أن المشرع المسلم تنبه حتى إلى الأداة المستخدمة في الضرب، وضبطها بأن لا تكون مؤلمة تترك أثرا على الجسد، أو حادة تجرح أو تدمي الجسم، وإنما رطبة مأمونة.

إن الملاحظ لهذه الفتاوى، وتضييقها على المعلم وتحذيرها له من ضرب الطفل، يجعل من الضرب مذموما أصلا، وليس وسيلة محبذة لدى المربي المسلم، بل وصل التشديد بالفقهاء المالكية إلى حد الإفتاء بالقصاص من

---

[1]) أخرجه أحمد، وأبو داود، والحاكم والترمذي.

[2]) صحيح البخاري، (باب كم التعزير والأدب)

[3]) القابسي: **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلّمين وأحكام المعلمين والمتعلّمين**، تحقيق وتقديم مع ترجمة للرسالة إلى الفرنسية: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط1، 1986، ص 170.

المعلم؛ إن مات الصبي من الضرب، وكان الضرب يتجاوز الحد، وكان المعلم غاضبا، واستخدمت أي أداة باستثناء الدّرة المتعارف عليها في الكتاتيب.[1]

لقد كانت تلك المواقف أسلوبا في التربية عند كثير من أصحاب المدرسة الأشعرية التي انتمى إليها الغزالي، فقد عُرف الماوردي (364، 450هـ) بأسلوبه التربوي في اللاعنف مع المتعلّمين، وتجنب معاقباتهم على أتفه الأسباب، قائلا: « فأما العفو عن الهفوات، فلأنه لا مبرأ من سهو وزلل، ولا سليم من نقص وخلل، ومن رام سليما من هفوة، والتمس بريئا من نبوة، فقد تعدى على الدهر بشططه، وخادع نفسه بغلطه.» [2]

كما يؤكد على ضرورة أن يلتزم المعلمون « الرفق بالمتعلّمين، ومن آدابهم أن لا يعنفوا متعلّما، ولا يحقروا ناشئا، ولا يستصغروا مبتدئا، فإن ذلك أدعى إليهم، وأعطف عليهم، وأحث على الرغبة فيما لديهم، إذ رُوي عن النبي صلّى الله عليه وسلّم قوله:"علموا ولا تعنفوا، فإن المعلم خير من المعنف"، وقوله أيضا: " وقّروا من تتعلّمون منه، ووقروا من تعلّمونه"» [3]

وهو أمر كما هو واضح لا يجعل من الضرب أسلوبا أو طريقة محبذة في التعليم لدى المربّين في الإسلام، وإباحته كما أشرنا سابقا، محدّدة ومنوطة بتحقيق هدف التعلّم، أو العمل على إزالة سلوك سيء، والعمل على عدم تكراره.

الغزالي والعقاب التربوي:

يبدو تأثر الغزالي واضحا بمن سبقه من مفكري التربية من المسلمين، وخاصة من المدرسة الشافعية، ومن معلمي الغزالي أنفسهم إذ يتكلم الغزالي عن العقاب الجسدي كوسيلة من وسائل الحمل على الفعل بعد حصول الخوف، ولكن يضبط حدود وطبيعة هذا الضرب قائلا: « والأصلح للبهيمة أن لا تخلو عن سوط، وكذا الصبي، ولكن ذلك لا يدل على أن المبالغة في الضرب محمودة، وكذلك الخوف له قصور وإفراط، وله اعتدال، والمحمود هو الاعتدال والوسط.» [4]

وهنا يضبط الغزالي العقاب بتحقيق الهدف، وهو القيام بالفعل أو العمل المطلوب، مع ضرورة أن يكون هذا العقاب أو الضرب معتدلا، ودون أن يلحق الأذى بالمتعلّم حيوانا كان أو إنسانا، فإن وصل إلى هذا الحد فقد فقَد قيمته التعليمية وصار مذموما، حيث يؤكد الغزالي على رفض هذا النوع من العقاب، لأنه يفقد وظيفته التربوية، «وقد يخرج إلى الموت، وكل ذلك مذموم، وهو كالضرب الذي يقتل الصبي، والسوط الذي يهلك الدابة، أو يمرضها أو يكسر عضوا من أعضائها...فكل ما يراد لأمر، فالمحمود منه ما يفضي إلى المراد المقصود منه، وما يقصر عنه، أو

---

[1]) المصدر نفسه، ص 171.

[2]) أبو الحسن الماوردي: **أدب الدنيا والدين**، تحقيق: مصطفى السّقا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، ب ت. ص 324.

[3]) المصدر نفسه، ص 93.

[4]) الغزالي: **الإحياء**، مصدر مذكور سابقا، ج 4، ص 136.

يجاوزه فهو مذموم...وكل ذلك يستدعي الحياة مع صحة البدن، وسلامة العقل، فكل ما يقدح في هذه الأسباب فهو مذموم.» [1]

ويبدو حرص الغزالي شديدا على أن الضرب، والعقاب ليس مقصودا في ذاته، بل يبدي الغزالي اعتراضه على العقاب والضرب المؤذي حتى على الحيوان، فما بالك على الإنسان، ملتزما في ذلك بفلسفة الإسلام المبنية على الرحمة والشفقة على الحيوان، والنهي بل تحريم تعذيب الحيوان وإلحاق الأذى به، والنصوص كثيرة في ذلك.

لذلك نجد الضوابط التي يؤكدها الغزالي تجعل من العقاب مقيدا بالنتيجة وهي تحقيق التعلّم، أو الغرض المراد منه، وخاصة مع حصول الخوف الدافع إلى انجاز العمل المطلوب، فإن صار العقاب هدفا في حد ذاته فقد مشروعيته، إذ قد يصبح الخوف مرضا، وبالتالي يجب التخلص منه، وعلاجه.

حيث القاعدة عند الغزالي: « فكل ما أبطل العمر أو العقل أو الصحة، التي يتعطل العمر بتعطيلها فهو خسران ونقصان، فإن جاوز هذا إلى إزالة العقل والصحة، فهو مرض يجب علاجه إن قدر عليه.» [2]

بل يوصي الغزالي معلم الصبيان أن « يكون معظم تأديبه بالرهبة، ولا يكثر الضرب والتعذيب.» [3] وهو ينم عن موقف حكيم من الغزالي في التعامل مع التعليم في المراحل الأولى، عندما يكون الأطفال صغارا، فيفضل تجنب العقاب الجسدي، وليكن الأساس هو الحزم، والعقاب المعنوي، بالنظر والإشارة، واللوم والتأنيب، وبالتالي يحقّق أهدافه دون عنف وقسوة.

وقد بقي هذا الأسلوب في التربية عند المربين المسلمين بعد الغزالي، واتفقوا على اعتبار العقاب الجسدي غير مناسب في التربية، إذ يقول إبن خلدون: « في أن الشدة على المتعلّمين مضرّة بهم، وذلك أن إرهاف الحدّ في التعليم مضرّ بالمتعلّم، سيّما في أصاغر الولد؛ لأنه من سوء الملكة.» [4]

بل يؤكد (ابن خلدون) في دقة ما يمكن أن يلحقه الخوف والعقاب بالمتعلّم من آثار نفسية، ورذائل أخلاقية، تؤثر على الهدف الأساسي للتربية والتعلّم، إذ « من كان مُرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيَّق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخُلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن، والحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله. وصار عيّالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل؛ فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين.» [5]

---

[1]) المصدر نفسه، ص 137.

[2]) المصدر والموضع نفسه.

[3]) الغزالي: **الأدب في الدين**، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، ط1، 2003، ص 134.

[4]) عبد الرحمان بن خلدون: **المقدّمة**، مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ب ت، ص 540.

* هو أبو سعيد محمد عبد السلام الملقب سحنون (202، 256هـ) فقيه مالكي تونسي، له المدونة في الفقه المالكي، وآداب المعلمين في التربية.

وعليه يلح (ابن خلدون) على المعلم على اعتماد اللين وتجنب العقاب، ليحقق أهدافه من التعلّم، قائلا: «فينبغي للمعلم في متعلّمه، والوالد في ولده، أن لا يستبدوا عليه في التأديب...حرصا على صون النفوس عن مذلة التأديب، وعلما بأن المقدار الذي عيّنه الشرع لذلك أملك له، فإنه أعلم بمصلحته.» [1]

مستندا في ذلك إلى حجج منها: قول محمد بن أبي يزيد* في كتابه حكم المعلّمين والمتعلّمين: « لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئا، وقول عمر (رضي الله عنه):(من لا يؤدبه الشرع لا أدبه الله.)» [2]

والنتيجة التي نخرج بها أن كبار مفكري التربية المسلمين لا يحبذون العقاب كأسلوب تربوي، ويبينون الآثار السلبية له، بل ويؤكدون ذلك بأدلة عقلية ونقلية.

وهنا يبرز سبقهم التاريخي لمدارس التربية الحديثة في معالجة موضوع العقاب، وقد ثبت حديثا صحة موقف المربّين المسلمين في ذلك.

الخلاصة:

إذا كنا قد أثبتنا أن الغزالي فيلسوف تربية، له نظرية إصلاحية تربوية أخلاقية، فلقد كشفت لنا مصاحبة الغزالي في هذه الفترة من البحث، أنه أيضا عالم نفس إسلامي بكل اقتدار، وأنه مؤسس هذا العلم دون شك، وأن البحث العلمي يحتاج إلى اكتشاف الغزالي من هذه الزاوية، التي ما زالت غامضة.

وعليه نؤكد أن اكتشافنا للغزالي المعلم والمربي، يؤكد على الغزالي المتصوف، والفقيه والنفساني، والاجتماعي، والسياسي، بل تجتمع كلّ تلك الصفات في الغزالي فيلسوف التربية، الذي تميّز بتنوع وثراء أفكاره، وموسوعية علومه.

إن فكر الغزالي الموسوعي، جعلنا نشعر أننا أمام غزالي متعدد ولم نكن أمام غزالي واحد، إذ كانت قدرة هذا الرجل فائقة على التنقل بين الموضوعات، والعلوم ، إذ قلما تنجح في محاصرته في موضوع معين، حيث يفلت منك، بتلك القدرة العجيبة في القفز من موضوع إلى آخر، بكل سلاسة واقتدار، لتجد نفسك مجبرا على متابعته في تلك السياحة العقلية الممتعة دون أن تشعر بالملل، وهو يجول بك من علم إلى آخر دون كلل أو ملل، في تداع للمعاني، واسترسال في العبارات نادرا ما يتوفر لعالم، وكأنه يغرف من بحر لا قرار له. ومن حسن حظنا أننا كنا نستفيد من كلّ تلك الصور المتعدّدة للغزالي، لأنّها كانت تصب كلها في تأكيد صورة الغزالي فيلسوف التربية، التي نعتقد أن بحثنا قد أثبتها.

---

[5]) المصدر والموضع نفسه.

[1]) المصدر نفسه، ص541.

[2]) المصدر والموضع نفسه.

مصادر ومراجع البحث:

القرآن الكريم.

موسوعة السنة النبوية.

1. أبو حامد الغزالي: *إحياء علوم الدين*(4أجزاء)، عالم الكتب، دمشق، ب ت.
2. ....: *الأدب في الدين*، المكتبة العصرية، صيدا-بيروت، ط1، 2003.
3. ....: *رسالة أيها الولد*، المكتبة العصرية صيدا-بيروت، ط1، 2003.
4. ....: *ميزان العمل*، تحقيق: سليمان دنيا، دار المعارف، القاهرة، ط 1، 1964.
5. ....: *المعارف العقلية*، تحقيق: عبد الكريم عثمان، دار الفكر، دمشق، 1963.
6. أبو الحسن الماوردي: *أدب الدنيا والدين*، تحقيق: مصطفى السّقا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، القاهرة، ب ت.
7. البخاري: *صحيح البخاري*، (9 أجزاء في4 مجلدات)، المكتبة الثقافية، بيروت، ب ت.
8. جون ديوي: *تجديد في الفلسفة*، ترجمة مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،ب ت.
9. عبد الرحمان بن خلدون: *المقدّمة*، مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ب ت.
10. طاش كبرى زاده(أحمد بن مصطفى): *موسوعة مصطلحات مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم*، تقديم وإشراف ومراجعة: رفيق العجم، تحقيق: علي درحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1998.
11. القابسي: *الرسالة المفصلة لأحوال المتعلّمين وأحكام المعلمين والمتعلّمين*، تحقيق وتقديم مع ترجمة للرسالة إلى الفرنسية: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط 1، 1986.

دور تنمية مهارات السلوك الإشرافي في فعالية فرق العمل

بين واقع التدريب وبعده الاستثماري

أ.بوبكر منصور

قسم علم النفس

المركز الجامعي بالوادي

الملخّص:

لقد رافق التطور الهائل في مختلف مجالات العمل الحديث بروز العديد من التحديات، الأمر الذي أدّى إلى تنامي الاهتمام بالدراسات والأبحاث العلمية بهدف إيجاد حلول لمختلف المشكلات المستجدة داخل المنظمات، ووضع خطط للتغيير والتطوير، تتضمن مشاريع أبحاث جديدة متخصصة ومقترحات لبرامج تدريبية لتحسين مهارات الأفراد العاملين وتشكيل سلوكهم بالكيفية التي ترفع من مستوى أدائهم، ومن ثمّ إلى تكوين رأس مال بشري مؤهل لخلق مؤسسات حديثة، من خلال تطوير استراتيجيات معرفية تخلق مبدعين ذوي معرفة متخصصة، قادرين على حل المشكلات المستجدة باستمرار.

من هنا يتضح كيف أن الاستثمار في التدريب يمكن أن يتحول إلى مصدر رئيسي يكسب المؤسّسة ميزة تنافسية متواصلة.

المقدّمة :

لما كانت القدرة التنافسية للمنظمة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمدى تهيئة هذه الأخيرة لمنظمة للبيئة المناسبة والداعمة لبناء رأس المال البشري والمعرفي، فأرباب العمل ورؤساء التنظيمات الحديثة الذين يتبنون منهج القيادة الإستراتيجية أصبحوا على قناعة تامة بأنّ تكوين القدرة التنافسية ليس مجرد أن نفعل ما يفعله المنافسون، ولكن يجب أن نتميز عنهم لأنّ القدرة التنافسية النهائية هي تكوين القدرات الذاتية لأفراد التنظيم على التعلّم المستمر، وتحقيق الريادة ومواجهة التحديات.

وهو الأمر الذي جعل من التدريب وتنمية الموارد البشرية، اختياراً استراتيجياً في منظومة استثمار الموارد البشرية، ذلك أن كلّ دولار ينفق على التدريب يعطي عائدا على الإنتاجية قدره 30 دولارًا كلّ ثلاث سنوات (Kelly and P. Burrows,1994).

ولقد أظهرت دراسة استكشافية سنة 1995 في الولايات المتحدة الأمريكية، نفذتها جمعية التدريب والتنمية الأمريكية في عدد من المؤسسات الأمريكية، الفوائد التالية التي حققتها تنمية الموارد البشرية، منها: **(حسين إبراهيم بلوط،2002،ص239)**:

- زيادة الكفاءة الإنتاجية بمقدار 77%
- تحسين جودة المنتـج بنسبة 72 %
- زيادة رضا الزبائـن بمقدار 63 %
- تحسين خدمة الزبائـن بنسبة 75 %
- انخفاض الفاقد والهدر بنسبة 55 %

وعليه يمكن القول: إن امتلاك التقنية الحديثة لم يعد وحده هو المقياس لنجاح المنظمة، فقد حدث تحول في نظرة أرباب العمل وقادة التنظيمات نحو التدريب باعتباره الوسيلة الفعالة للارتقاء بعمل المنظمة وجودة إنتاجها وخدماتها. وقد ترجم هذا التحول بالارتفاع المستمر للموازنة المالية التي ترصدها المنظمات الذكية للعملية التدريبية، فإحصائيات المعهد الأمريكي للتدريب والتطوير بفيرجينيا تشير إلى أن المؤسسات الأمريكية تنفق ما يعادل 1,5% من الميزانية الكلية في تنمية مواردها البشرية.(John whiting ,1994,p 14).

التنمية البشرية كأساس تكوين الفعالية في فريق العمل:

إنّ تنامي الاهتمام بتنمية الموارد البشرية للمنظمة، قد ارتبط بأمرين أساسين: يتعلّق الأوّل بتغيّر النظرة إلى العنصر البشري داخل التنظيم من كونه موردًا كبقية الموارد المادّية الأخرى، إلى اعتباره المورد الأهمّ وجوهر التنظيم ككلّ.

والأمر الثاني هو أنّ العمل الجماعي أضحى الخاصّية الأبرز لمنظمات العمل الحديثة، مما جعل الكثير من المؤسسات والمنظمات العامة والخاصة تسعى إلى القيام ببرامج تطوير بواسطة برامج تدريب، ودراسات، واستشارات في مجال بناء فرق عمل تتصف بالفعالية.

وإذا كان بناء فريق عمل يعني "تنسيق سلوك أداء جماعة العمل لتحقيق أهداف المنظمة" **(العديلي، 1993 ص:379)**، وأنّ أهمّية ذلك تكمن في مساعدة أفراد الفريق على تحسين المهارات المرتبطة بفعاليتهم مع بعضهم البعض، بحيث يدرك كلّ عضو في الفريق أبعاد سلوك زميله، مما يكسبه نوعًا من المرونة في التعامل التي تسهم بدورها في تنسيق الجهود بين الأعضاء ويرفع من مستوى تماسك هذا الفريق، فإنّ عملية تنسيق الجهود بين أعضاء فريق العمل تتطلب بالضرورة عنصرًا فعّالا يتقن مهارات دفع وتوجيه سلوك الأفراد نحو المسار الذي يحقق الهدف المنشود من هذا الفريق، بمعنى آخر أن يكون للمشرف سلوك إشرافي محفز للإنجاز، وباعث لروح الانسجام وتعاون بين أعضاء الفريق؛ ذالك أن مهمة الإشراف بمحاورها الثلاثة: (الإدارية، التعليمية، الداعمة) **(ألفريد كدشين، 1992،ص 292) (Kadushin, A)** فهي مهمة إدارية يسعى المشرف من خلالها إلى المحافظة على معايير العمل،

وحسن تطبيق اللوائح الإدارية بشكل سلس. ومهمة تعليمية من خلال مساعدة مرؤوسيه على أداء مهامهم بنجاح، وذلك بحل مختلف الصعوبات إلى تواجههم أثناء أدائهم لهذه المهامّ، وتعليمهم الطريقة الصحيح للعمل عندما يتعذّر عليهم القيام بذلك؛ ومهمة داعمة تتمثّل في قيام المشرف بمهمة المحافظة على علاقات العمل المنسجمة داخل فريقه، وبعث روح الجماعة، انطلاقا من فهم عميق للاحتياجات النفسية لجميع أفراد فريق العمل.

وقد أشار العديد من الباحثين (G.Graen & M. A. Novack 1982) إلى أن كثيراً من أسباب عدم رضا العاملين ترجع إلى أسلوب الإشراف المتبع معهم مثل: نقص القدرة الفنية للمشرف، وإهمال مطالبهم والردّ على استفساراتهم، وعدم الاستماع إلى شكاواهم أو دراسة مقترحاتهم، والتقصير في تمثيلهم أمام الإدارة، وعدم تدريبهم أو إمدادهم بالعون ، وعدم معالجة المشكلات التي يواجهونها...الخ. **(سيزلاقي وولاس، 1987 ص:577).**

وعليه فإنّ أيّ باحث يرغب في تناول معمق لهذا الموضوع لن يكون طرحه مقتصرا فقط ـ على تناول مهارات السلوك الإشرافي من زاوية تحديد ما هو مطلوب من المشرفين من مهارات، ثمّ بناء برنامج تدريبي موجه للمشرفين العاملين بتنظيم ما، يجب أن يتعدى ذلك إلى محاولة دراسة مختلف الاحتياجات الخاصة بالمشرفين خاصة تلك المتعلّقة بالجوانب النفس ـ اجتماعية داخل المؤسّسة (مثل الحاجة إلى التقدير، الشعور بالاغتراب، الإحساس بالقبول أو التهميش، ومختلف الاشباعات التي تنعكس على صورة الذات لديه كمشرف) ليصل الباحث في نهاية المطاف إلى وضع برنامج تدريبي يأخذ بعين الاعتبار احتياجات المؤسّسة أولا، واحتياجات المشرفين المستهدفين بالعملية التدريبية ثانيا, وذلك انطلاقا طبعا من دراسة احتياجات المرؤوسين الذين نعتقد أنهم كثيرا ما يتم إهمالهم من قبل مصممي البرامج التدريبية.

وعلى الرغم من استحواذ موضوع تنمية مهارات الأفراد المرتبطة بالعمل على اهتمام الباحثين في مجال السلوك التنظيمي والمدرين، فقد ظلّ الجدل مطروحا بخصوص طرق ووسائل التدخل الأكثر فعالية لإجراء التغير المطلوب، وذلك بين المداخل التدريبية التقليدية التي تركز على الانطلاق من عملية تغيير اتجاهات المتدربين في قاعات الدراسة، ولمدّة تكوين طويلة نسبيا، والطرق الحديثة لتشكيل السلوك، التي تعتمد الدورات التدريبية القصيرة، والتي تنطلق من تغيير السلوك من خلال مشاهدة أفلام وأشرطة فيديو وتقنية لعب الأدوار، وبرامج تدريب الحساسية.**(سيزلاقي وولاس، 1987 ص:582).**

في هذا الإطار نجد أنّ العديد من الدراسات التي تناولت سبل تنمية وتطوير مهارات السلوك الإشرافي باعتبارها إحدى الخطوات الأساسية في عمليات التطوير التنظيمي التي تقوم بها المؤسّسات، وذلك من خلال تنظيم دورات تدريبية لهؤلاء المشرفين لتنمية مهاراتهم الإشرافية.

يشير سيزلاقي وولاس (A.D. Szilagy & M.J .Wallace 1987) في كتابهما السلوك التنظيمي والأداء إلى أنّ بعض التجارب التي أجريت في بعض المؤسّسات مثل زيروكس (xerox) أظهرت أنّه "من الممكن تعليم أحد المديرين أو المشرفين مهارة جديدة في حلقات دراسية قصيرة بفعالية أكثر من تعلّمها في دورات تعليمية طويلة، فبدلا من الاستماع إلى مدرب يتعلّم المتدربون الشركة من خلال مشاهدة الأفلام التدريبية، وشرائط الفيديو، ولعب

الأدوار، والاختبارات الذاتية ومناقشة الموضوعات في مجموعات صغيرة، وتتراوح فترة الحلقات الدراسية من بضع ساعات إلى يومين.." **(سيزلاقي وولاس، 1987 ص:577).**

ويذكر كروت (A.I .kraut 1981) عددًا من الدراسات الميدانية تؤكد نجاح تشكيل السلوك كنشاط تطويري، ففي دراسة لـ: أبدرسون وبوراس J.I .porras & B.abderson 1981 أوضحت أن البرامج التدريبية في مجال تشكيل السلوك لمشرفي المستوى الأول في إحدى شركات المنتجات الخشبية قد أدى إلى زيادة في الإنتاج وكفاءة التنظيم. كما بينت دراسة سورشار وسبانس M. Sorcher & R. Spence 1982.أنه تمّ التوصل إلى تحقيق علاقة متطورة بين المشرفين البيض والعمال السود نتيجة لجهود برنامج تشكيل السلوك.

أمّا الدراسة التي قام بها كلّ من قرين ونوفاك G.Graen & M. A. Novack 1982.فقد أوضحت أنّ تدريب تشكيل السلوك قد ساعد المشرفين على تحسين علاقاتهم بمرؤوسيهم.(سيزلاقي وولاس، 1987 ص:583).

ودراسة (ويتكار،1987) لتحديد الاحتياجات التدريبية لبعض مؤسسات الأعمال والمؤسّسات الصناعية في إنديانا بوليس وأنديانا، ومن أجل تحديد نوع التدريب المفضل فيها أثناء العمل، وأظهرت النتائج أن أعلى عشر مهارات يحتاج المستخدمون في مؤسّسات الأعمال والمؤسسات الصناعية للتدرب عليها لتحسين أدائهم في العمل تتضمن مفاهيم تتعلّق بالإدارة والعلاقات الإنسانية وتبين أن المؤسسات المتشابهة لها احتياجات متشابهة.) Whittaker,B.J.B,1988)

ودراسة (باريش،1986) بعنوان " تحديد الاحتياجات التدريبية لطبقة المديرين فيما يتعلّق بالمهارات الفنية والإنسانية والتصورية" وقد هدفت إلى إعطاء معلومات مفيدة عن برامج التنمية الإدارية للمديرين والتي يتم عقدها في الجامعات.

وبينت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة بين الاحتياجات التدريبية للمديرين على المهارات السابقة ومتغيرات العمر والمستوى التعليمي والإداري وسنوات الخبرة في الإدارة. كذلك بينت النتائج أن هناك حاجة لتدريب المديرين على النواحي الإنسانية والفنية والتصورية على الترتيب.(Parrish,Ph,W1986)

دراسة قام بها (سورنسن،1958)□ بعنوان " تقويم مدى فعالية برنامج تدريبي عن طريق قياس السلوك الوظيفي" والتي أجراها على برنامج كروتونفيل للإدارة المتقدمة التابع لشركة جنرال اليكتريك في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي سميت بدراسة " بحث المتغيرات الملاحظة" وكان الهدف منها الإجابة على التساؤل الآتي: هل لوحظ تغيير في أسلوب الإدارة الذي يتبعه المديرون الذين اشتركوا في برنامج الإدارة المتقدمة لشركة جنرال اليكتريك.(Sorensen,Olav1958)

دراسة (الزعبي،1991)□ بعنوان" الاحتياجات التدريبية للمديرين ورؤساء الأقسام الإداريين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم والبرامج التدريبية التي اشتركوا بها "حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن

الاحتياجات التدريبية لمديري الدوائر المديريات ورؤساء الأقسام الإدارية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم والتعرّف إلى البرامج التدريبية التي اشتركوا بها خلال عملهم في الجامعات.

وقد أوصت الباحثة بعدة توصيات من أهمها: عقد برامج تدريبية للمديرين ورؤساء الأقسام الإدارية في المهارات المتعلّقة بمجالات الدراسة مع التركيز على البرامج التدريبية في مجالات التخطيط، والقيادة والتوجيه واتخاذ القرارات.**(الزعبي،1991)**

واقع التدريب:

إنّ إخضاع العاملين للتدريب المستمر يماثل عملية التحسين المستمر للمعدات التي تستعملها الشركات أو عملية الصيانة الدورية للآلات وبالتالي فإن أي إهمال أو تقصير من طرف الإدارة فيما يتعلّق برصد الأموال لإدارة عمليات التدريب سوف ينعكس بالسلب على مستوى الموارد البشرية للمنظمة، فغياب التدريب بلا شك سيحرم الأفراد العاملين من مسايرة التطورات المتلاحقة التي تطرأ على العمل الحديث. من هذه الزاوية يعتقد أن هناك تباين في وجهات النظر فيما يخص واقع التدريب في المنظمات الحالية.

وجهة النظر الأولى يمكن وصفها بالمتفائلة جدا، والتي يعتقد أنصارها بأن هناك قفزة نوعية في توجه المنظمات نحو الاهتمام بالتدريب ومبرراتهم في ذلك ما يلي:

- تحول النظرة إلى التدريب من مجرد إنفاق إلى استثمار يرمي إلى العناية بالموارد البشرية باعتباره رأس مال للمنظمة.

- العناية الخاصة التي توليها الكثير من المنظمات لوظيفة التدريب وذلك بإدراجها ضمن الهيكل التنظيمي للمؤسّسة (إدارة التدريب T.M) (تطوير الموارد البشرية H.R.D).

- الانتشار الواسع لمؤسسات ومراكز التدريب العالمية الذي يعكس مدى الاهتمام الذي يوليه القادة وأرباب العمل للعناية بالموارد البشرية.

- تخصيص ميزانيات ضخمة للتدريب وتنمية الموارد البشرية من طرف المنظمات الكبرى، تشير إحدى دراسات الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية A.S.T.D إلى أن أرباب الأعمال في الولايات المتحدة ينفقون حوالي 60 مليار دولار سنويا على فعاليات التدريب." كما " تشير إحصائيات المعهد الأمريكي للتدريب والتطوير بفيرجينيا أن المؤسسات الأمريكية تنفق ما يعادل 1,5 % من الميزانية الكلية في التنمية مواردها البشرية. (Whiting,1994,pp 14_16)

- صارت البرامج التدريبية التي يخضع لها العاملون بهذه المنظمات مؤشرا لنجاحها ورقيها وذلك ضمن معايير الجودة الشاملة. فتجارب العديد من أرباب العمل بينت أن النتائج الايجابية للتدريب كانت أفضل من المتوقع لها في كثير من الأحيان.**(ماتييس وجاكسون،2009،ص ص357 ـ 358)**

- لم يعد رأس المال المادي وحده يشكل الميزة التنافسية للمنظمات بل أصبح إنتاج المعرفة وحيازتها ومن ثمّ بيعها، تحقق للمنظمة ميزة تنافسية.

- إن إدارة التدريب مكن الكثير من المنظمات من تبوؤ الريادة في هذا المجال، وصارت تستحوذ على ما يعرف بإدارة المعرفة التي تعني ذلك الجهد المنظم والهادف إلى إعطاء المعرفة المناسبة للأفراد المناسبين في الوقت المناسب بما يمكن من استخدام تلك المعرفة أحسن استخدام.

- أصبح التدريب يمثل إحدى أهم مصادر العوائد المالية لكثير من الشركات، فشركة Microsoft وCisco ـ مثلا ـ قامت بدمج التدريب كجزء من المنتجات والخدمات المباعة لزبائنها وهو الأمر الذي باتت الكثير من الشركات تحدو حدوه بإدخال خدمات التدريب على منتجاتها الحديثة مما يرفع من حجم العوائد المالية لهذه الشركات.

أما وجهة النظر الثانية والتي تعكس النظرة السوداوية لواقع التدريب في منظمات العمل، فإن أنصار هذا الاتجاه يعتقدون أن التدريب لا يزال في ذيل اهتمامات أرباب العمل، ولا يلقى الاحترام اللازم كأداة من الأدوات الرئيسية لتحقيق أهداف المنظمة. ويمكن تبرير ذلك بـ :

- التخفيض الكبير في الميزانية المخصصة للتدريب والتي تظهر بالخصوص في حال الأزمات الاقتصادية، أو تراجع أرباح الشركة.

- غياب النظرة الإستراتيجية للتدريب ذلك أن ما يطلق عليه بـ:(الثورة التدريبية) التي باتت تكتسح عالم الشغل وفي بعض الأحيان بشكل هوسي في عالمنا العربي؛ فإن ذلك لم يتعد الجانب الشكلي للتدريب، أي يفتقد إلى النظرة إستراتيجية لتطوير الموارد البشرية استجابة لحاجات المنظمة المتجددة.

- وجود نظرة سلبية للتدريب، مردها قصور في الرؤية لدى بعض أرباب العمل والمدراء، إذ ينظرون إلى نشاط التدريب على أنّه إنفاق وليس استثمار. (Wiliam.J,2005, p 09) ولأن المسيرين غالبا ما يحصرون على تخفيض النفقات فإنهم يلجئون إلى محاربة برامج الأدوات الفرعية للتدريب.

- وجود اتجاهات سلبية نحو التدريب في مؤسساتنا الوطنية، بحيث أصبح يُنظر له كامتياز يمنح لأصحاب النفوذ داخل المؤسّسة للحصول على فرص حضور دورات تدريبية وتربصات بالخارج، وفي المقابل يُنظر ـ أحيانا ـ للتدريب كعقوبة تسلط على الموظفين الذين يخضعون لبرامج تدريبية داخل المؤسّسة لتحسين مستوى أدائهم.

بوجه عام يمكن القول: إنّ غياب النظرة الإستراتيجية للتدريب جعلت منه في كثير من الأحيان عديم الجدوى، مما عزز الاتجاه السلبي للعاملين نحو برامج التدريب، بوصفهم إياه بالعبثية، وفرصة للراحة والتخلص ـ مؤقتا ـ من التزامات العمل..(إنّها فرصة على الأقل نرتاحوا من الخدمة، ونبدلو فيها الجو.. ونتمتع بتحويسة في التل...) عبارات يردّدها بعض العاملين بمؤسّسات بالجنوب، عندما يكلّفون بحضور دورة تدريبية في الجزائر العاصمة أو خارج الوطن.

المنظور الاستراتيجي للتدريب:

لقد تغير مفهوم التدريب عما كان عليه في السابق، فلم يعد مفهوما تقليديا يقتصر على تنظيم الدورات التدريبية التقليدية.

ومن أبرز خصائصها، أنّها تصمم بناء على الحاجات الحالية للمنظمة، وتقتصر على معالجة نقاط الضعف في الأداء فقط، كما وتفتقر إلى النظرة التنبؤية؛ بالإضافة إلى اعتمادها على الجانب النظري والتدريسي خلال تنفيذ البرنامج التدريبي. **(عقيلي،2005،ص446)** بل أصبح نشاط التدريب خيارا استراتيجيا ضمن نظام شامل لتنمية الموارد البشرية للمنظمة وعندما نتحدث عن الإستراتيجية هنا فالمقصود هو الحديث عن عمليات التخطيط، التنظيم، التصميم، تحقيق وتأكيد مفاهيم شمولية التدريب واستمراريته كضرورة، وكخيار أساسي.

إنّ المنظور الاستراتيجي للتدريب يوضّح أنّ النشاطات التدريبية، التي تقوم بها المنظمات باتت أكبر بكثير من مسألة ترقيع المشاكل القائمة بأسلوب الدورات التدريبية العقيمة، بل صار التدريب جزءًا من نظام شامل لإدارة الموارد البشرية، وأصبحت مفاهيمه تنطلق من أسس التفكير الاستراتيجي لهذه الإدارة.

إن بروز مفاهيم مثل إدارة الجودة الشاملة T.Q.M، وتحول القيادة الإدارية إلى القيادة الإستراتيجية، كان له الأثر في إحداث تحول في مفهوم التدريب ليصير كآلية مستمرة لمواجهة التحديات، أي وضع خيارات استراتيجية لتنمية الموارد البشرية، هذه الخيارات التي تأتي كنتيجة للإجابة على عدد من التساؤلات مثل:

- هل نلجأ إلى تدريب الأفراد العاملين أم نوظف المدربين منهم؟
- ما هو مستوى الموارد البشرية للمنظمة؟
- ما هو الغرض من التدريب؟
  - لتحسين مستوى الأداء الحالي للعاملين بإكسابهم مهارات جديدة
  - تعديل اتجاهاتهم نحو أعمال أو مواقف أو سياسات معينة.
  - تهيئتهم لوظائف جديدة
- هل يتفق النظام الفرعي للتدريب مع بقية الأنظمة الفرعية لإدارة الموارد البشرية بشكل يخدم الإستراتيجية العامة للمنظمة؟

هذه الأسئلة وأسئلة أخرى كثيرة مهمة جدا لبناء إستراتيجية خاصة بالتدريب ذلك أن إنفاق المنظمات على عمليات التدريب لا يعني بالضرورة تبني منظور استراتيجي للتدريب كما يرى كلّ من Robert .L. Mathis and Johon .H .Jackson "أن الإدارة العليا لا تعرف ما تريد من التدريب بدقة وبالتالي تفشل في إقامة أي ارتباط بينه وبين إستراتيجية المنظمة وأهدافها"**(ماتييس وجاكسون،2009،ص ص363 ـ 364)**

فإذا أرادت شركة "ورود للروائح" بمدينة وادي سوف ـ مثلاـ التميز على منافسيها من حيث جودة الخدمة المقدّمة للزبائن؛ فيتطلب منها تدريب موظفي خدمة الزبائن (موظفي المصلحة التجارية) على مهارات التعامل

جديدة مع الزبائن، بما يخدم التوجه الاستراتيجي الهادف التي تحسين نوعية الخدمة لهذه المصلحة، وبالتالي رفع مستوى صفقات البيع.

أما إذا أرادت هذه الشركة التميز من خلال إيهام زبائنها بأن منتجاتها منقطعة النظير، فهذا يستوجب تركيز التدريب على تزويد العاملين بأحدث تقنيات الإعلان والتسويق.

المنظور الاستثماري للتدريب:

نظرا لأهمّية وقيمة المعرفة باعتبارها أساس إنتاج الثروة، من خلال تطبيق الأفكار والمعلومات واستخدامها بهدف التحسين المستمر للإنتاج. فقد باتت المعرفة مصدر للقوة والجودة، ومجالا للمنافسة بين مختلف المؤسسات للسيطرة عليها. الأمر الذي جعل هذه المؤسسات تلجأ إلى ما يسمى باقتصاد المعرفة، كخيار استراتيجي من أجل القدرة التنافسية.

ويعتبر مفهوم رأس المال البشري الذي يقوم على يقوم على فرضية أساسية مفادها وجود اختلاف بين الأفراد في ما يتعلّق بمقدار الاستثمار في مهاراتهم، وعليه يصبح المورد البشري بمثابة رأس المال الذي تزداد قيمته كلما تمّ تطويره وتدريبه، ليصبح الاستثمار في تنمية الموارد البشرية إحدى مكونات الاستثمارات الكلية للمؤسّسة. (Le Boterf, G.1991,p 33) نقلا عن (**:يرقي،2008، ص 167**)

إنّ المؤسسات الحديثة، خاصة الإبداعية منها تسعى دوما إلى تكوين رأس مال بشري، من خلال تطوير استراتيجيات معرفية، تخلق مبدعين ذوي معرفة متخصصة ، قادرين على حل المشكلات المستجدة باستمرار. من هنا يتضح كيف أن الاستثمار في التدريب يمكن أن يتحول إلى مصدر رئيسي يكسب المؤسّسة ميزة تنافسية متواصلة.

للأسف فإنّ مؤسساتنا في الوطن العربي، وهي كأنساق تتفاعل مع النظام العام ما زالت بعيدة عن التفكير الجدي في وظيفة تنمية الموارد البشرية في بعدها الاستثماري، أي العناية بتكوين رأس مال بشري بدل الاعتماد الشبه كلي على الموارد المادية.

يرى كيرل (Curle) أنّ التخلف وركود اقتصاديات الدول النامية يعود إلى الاستخدام الخاطئ للموارد البشرية في هذه الدول؛ فهذه البلدان تشترك في كونها تمتلك نسبة ضئيلة من الأفراد ذوي الكفاءات العلمية، وإمكانيات التدريب. (Curle , 1963, pp69_77) ذلك أنّ ندرة الموارد البشرية المتخصصة وضعف مردودية الأفراد، يعود أساسا إلى انخفاض التدريب.**(خديجة، 1998، ص 157)**

على العكس من ذلك تماما نجد أن بلدانًا مثل ألمانيا واليابان وسويسرا، يمثل رأس المال البشري 80 % من رأس المال الإجمالي **(المنظمة العربية للتنمية الإدارية،1997، ص 12)** والطبيعي جدا أن الاستثمار في التدريب والتعليم والتطوير يساعد في خلق رأس مال فكري على اعتبار أن هذا الأخير يمثل المعرفة المتاحة لدى كفاءات البشريـة والتي يمكـن تحويلهـا إلى أرباح **(خالد محمد،2003،ص 12)**

يتضح من خلال ما سبق أنّ العنصر البشري يمثل احد أهم موارد المنظمات – إن لم يكن أهمها على الإطلاق- حيث يمثل ركيزة المنظمات في تحقيق نجاحها وتنفيذ أهدافها، الأمر الذي جعل الإدارة تعمل على حسن توجيه الأفراد وبناء قدراتهم من خلال عملية التدريب التي تتعدى كونها عملية تعلّم معارف وطرق وسلوكيات جديدة تؤدي إلى تغيرات في قابلية الأفراد لأداء أعمالهم. وإنما يتخطى ذلك إلى تعلّم الرؤى والرسالة والمهمة والأهداف والاستراتيجيات والممارسات والسياسات والفلسفات فهي نمذجة للسلوك. وهي بذلك عنصر مهم من عناصر التنمية الإدارية للمنظمات؛ خاصة وأنّ الأمر يتعلّق بتنمية مهارات القادة والمشرفين بالتنظيم الذين يمثلون القوة الدافعة والموجهة الساندة لجهود المرؤوسين بفرق العمل.

المراجــع:

-روبرت ماتييس وجون جاكسون (2009) **إدارة الموارد البشرية**، ترجمة محمود فتوح، ط1، شعاع للنشر والعلوم، حلب سورية.

- الهيتي، خالد عبد الرحيم مطر (2005) **إدارة الموارد البشرية** : **مدخل استراتيجي**، دار حامد نعمان، الأردن.

- الدرة،عبد الباري إبراهيم والصباغ زهير نعيم (2008) **إدارة الموارد البشرية في القرن الواحد والعشرين،** دار وائل للنشر، ط2 ،عمان، الأردن.

- عايدة سيد خطاب (2003) **الإدارة ا لإستراتيجية للموارد البشرية**، دار شركة الحريري للطباعة، القاهرة..

- عقيلي عمر وصفي (2005) **إدارة الموارد البشرية المعاصرة، بعد استراتيجي،** دار وائل للنشر،حلب.

- حسين ير قي (2008) **إستراتيجية تنمية الموارد البشرية في المؤسّسة الاقتصادية، حالة مؤسّسة سونا طراك،** أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر.

بلوط،حسين إبراهيم (2002) **إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي،** دار النهضة العربية، بيروت.

- الخطيب، محمود أحمد (2001) **إدارة الموارد البشرية، إدارة البشر في عصر العولمة والاقتصاد الالكتروني**، مكتبة عين شمس، القاهرة.

- فريدة زين الدين (2002) **كيف تزود فرص نجاح التدريب في مجال إدارة الجودة الشاملة**، مجلة إدارة الأعمال، جمعية إدارة الأعمال العربية، العدد 98، القاهرة.

- محمد عبد الغني حسين هلال (2000) مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

- السلمي، علي (1995) **السياسات الإدارية في عصر العولمة**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع , القاهرة.

- مصطفى أحمد السيد (2000) **إدارة الموارد البشرية**، كلية التجارة جامعة بنها، مصر.

- شاويش، مصطفى نجيب (2007) **إدارة المواد البشرية ـ إدارة الأفراد** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- سهيلة محمد عباس وعلي حسن علي (2007) **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط3، عمان، الأردن.

- القبلان، يوسف بن محمد (1995) **أسس التدريب الإداري**، عالم الكتب للطبع والنشر، الرياض.

- عثمان محمد إسماعيل والمعاذ حمدي محمد (1990) **المدخل الحديث في إدارة الأفراد**، دار النهضة العربية، القاهرة.

- خديجة عمر ناصر (1998) **تنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية ودول مجلس التعاون الخليجي**، مركز الدراسات العربي الأوروبي،بيروت.

- المنظمة العربية للتنمية الإدارية (1997) **أفاق جديدة في التنمية البشرية والتدريب**، عمان.

- خالد محمد طلال بن حمدان (2003) **تحليل مطيات العلاقة الارتباطية بين نظام معلومات الموارد البشرية ورأس المال الفكري**، المؤتمر العلمي الأول لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية حول اقتصاد الأعمال في ظل عالم متغير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية جامعة العلوم الأهلية، عمان.

- حنان حسن حسين(2002) **اقتصاديات العملية التدريبية دراسة ميدانية لتحليل الكلفة والعائد في شركة المقاولون العرب**، رسالة ماجستير غير منشورة، أكادمية السادات للعلوم الإدارية،مصر.

- ماري برود وتيوستروم (1997) **تحويل التدريب: استراتيجيات تقل أثر التدريب إلى حيز التطبيق**، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.

- عبد الرحمن توفيق (2005) **مهارات أخصائي التدريب**، بميك، القاهرة.

- بن حامد عبد الغني (2006) **أثر تنمية الكفاءات الفردية في تحقيق الأداء المتميز للمؤسسات العمومية** ،مذكرة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة محمد خضير بسكرة،الجزائر.

- الزعبي،دلال(1991).**الاحتياجات التدريبية للمديرين ورؤساء الأقسام الإداريين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم والبرامج التدريبية التي اشتركوا بها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية:عمان

Nadler Leonard,(1979**) Developing Human Resource Lerning** , Concepts Austim, 2 ed ,.□

Nadler Leonard and Gerland D. wiggs,(1986**) Managing Human Resource Development**, Jossey-Bass, San Francisco.

Marianne Kolbosuka (1996), Training : Not just Kid stuff, Mc Gee information week, N° 562, 15 Jan.□

Nadler Leonard,(1984) **The Hamdbok of Human Resource Development** (Glossary) Jolmwiley & sons, New york .□

J.D.Dunn,and C.Stephens Elvis (1972) **Management of Personnel**,Manpower management and Organizational Behavior (new york, Mc Graw,Hill Book,Company.

Gomez. Mejia.L.R, Balkin.D.B ,Cardy,R.L (2001) **Managing Human Resources**,3rd ed New jersey.

Dilauro. T(1994) **Training mods assesement**, Curent practice and new direction, public personnel management Nov.DEC.

Gorouitz Elizabeth(1993) **Employee Taining**, curent Trends Future challenges,Training and Development Journal,Aout.

Whiting , John, (1994) «Reengineering the corporation : A historical perspective and critique», industrial management , Vol 36, N° 6.

Wiliam.J Roth.Well (2005) **American Management Association** New York.

Le Boterf, G. (1991) Comment investir en formation, Les Conditions d'Organisation, Paris.

Curle. Adam(1963) **Educational Strategy for developing Societies**, Tavistock Publication limited, London.

Bernard Martozy et Daniel Crozet(1988) **Gestion des ressources humaines** 3eme ed , Nthar. Paris.

Loic Cadin, froncois Guerin et Friderique Pigeyre (1997) **gestion des ressources humaines: Pratique et élément de théorie**, Dunod, Paris.

Whittaker,B.J.B(1988).Identification Of Training Needs And Providers In Selected Business And Industry,(Doctoral Dissertation, Indiana University,1987), Dissertation Abstracts International, 48,2224A.

Parrish,Ph,W(1986).An Assessment Of The Management Development Learning Needs Of Managers(,(Doctoral Dissertation, The George Washington University,1986), Dissertation Abstracts International, 47585A.

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية
من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية
ولاية الأغواط نموذجاً

أ.علي عون

قسم العلوم الاجتماعية

جامعة الأغواط

الملخّص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية ولاية الاغواط نموذجاً للموسم الدراسي2012/ 2013.

وتألفت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات وعددهم (80) موزعين عبر المقاطعات: (المقاطعةالثالثة، المقاطعة الرابعة، المقاطعة الخامسة، المقاطعة السابعة، المقاطعة الثامنة، المقاطعة التاسعة).

ولجمع المعلومات تم تحضير استبانة للاحتياجات التدريبية -بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة- تكونت من (48) فقرة، وتم التأكد من صدق الأداة عن طريق صدق المقارنة الطرفية وبلغت قيمة ت (6,46) دالة عند 0,01، كما استخرج لها معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة ر (0.91).

ولتحليل بيانات الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت). وقد توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية كانت كالآتي: مجال طرق التدريس الحديثة أكثر المجالات أهمّية وأقلها مجال التقويم المستمر، وكان ترتيب الاحتياجات التدريبية كالآتي: مجال طرق التدريس الحديثة، مجال المشكلات الصفية، مجال إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، مجال الإدارة الصفية، مجال التقويم المستمر.

وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين متوسّطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري التكوين أثناء الخدمة والخبرة، في حين توجد فروق مجال طرق التدريس الحديثة تعزى لمتغير التكوين أثناء الخدمة لصالح المتكونين ، كما توجد فروق في مجال الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة أكثر من عشر سنوات وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء النتائج.

المقدّمة:

يعدّ المعلم عنصراً رئيساً في العملية التعليمية، فهو المنفذ الفعلي للمناهج الدراسية وهو عنصر فعال قائم بالمهمات والأعباء التربوية والتفاعل مع الطلبة مباشرة، ومن هنا تكمن أهمّية حسن اختيار المعلم ودقة إعداده وتدريبه لنجاح العملية التربوية وخاصة أنّه لا يقع على عاتقه نقل المعرفة فقط، بل تزويد المتعلمين بالخبرات وبناء المعرفة وتوظيفها، لذا تقع على عاتقه مسؤوليات كبيرة يحتاج لإنجازها إعداداً وتأهيلاً وتطويراً لقدراته حتى يتمكن من أداء مهمته على أكمل وجه، فقد أشار سفاتوبلك (Svatopluk, 1988) إلى أن أهم الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم تمثلت في التدريب الذي يعد أحد المكونات الجوهرية للتعليم مدى الحياة، ونشر المستحدثات والتجديدات، والتركيز على النماذج الإبداعية، وتقديم الأهمّية التربوية للمعارف العلمية الجديدة، والتجارب التربوية في مجال التدريس.

فالتدريب عملية منظمة مستمرة تتناول المعلم، وتتضمن إحداث تغيير وتطوير وتحسين شخصيته، واتجاهاته، ومعلوماته، وسلوكه لإشباع احتياجاته، واحتياجات المؤسّسة الحالية والمستقبلية، بما يعود بالنفع على الفرد والوظيفة والمؤسّسة والمجتمع **(حسين، 1997)**. وكما يعد التدريب مفتاحا للنجاح، والتحديد لنجاح الأفراد والشركات والمؤسسات ولإجمالي الاقتصاد الوطني **(بيل، 1997)**.

فالتدريب له مزايا عديدة من أهمها: النهوض بالإنتاج كماً ونوعاً، وتخفيض عدد الحوادث والمشكلات، وتقليل الأعباء عن المشرفين ورفع الروح المعنوية لدى العاملين **(عليش، 1985)**، وقد أكد كلّ من كريج وكرافت وبليسوس (Craige, Kraft,and Plessis, 1998) على مساهمة التدريب الفعال في تغيير سلوك الطالب وتطور أدائه المدرسي، وبيّنت الدراسة أنّ الاحتياجات التدريبية مجموعة متكاملة من المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقدرات الفنية والسلوكية التي يراد إحداثها وتنميتها لدى المتدرب إمّا بسبب فرضيات، أو تجديدات، أو لمقابلة نواحي تطوير أو تغيرات مطلوبة، لذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة عملية سليمة تعد الخطوة الأولى والأساسية لسلسلة الحلقات المترابطة، والتي تكون في مجموعها العملية التدريبية.

وأكد غنيمة عام (1998) أن التدريب عملية متكاملة تتميز بالاستمرار والديمومة، وتهدف إلى خلق معلم ذي كفاءة عالية تساعده على ممارسة مهنته بنجاح، وقد اعتبر أن التقصير في إعداد المعلم وتلبية حاجاته نظراً لتفجر المعرفة وسرعة التغير استدعت حاجة ملحة لإعادة النظر في برامج تدريب المعلمين وإعدادهم من حيث الأهداف المحتوى والطرق وأساليب التقويم. ولذا تظهر أهمّية الحاجات التدريبية في النظم التربوية لتزيد من فاعلية المعلم ورفع نوعية التعليم، وإدخال طرق تدريس حديثة في جميع المراحل التعليمية.

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الجزائرية ولاية الأغواط نموذجاً وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية ؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم تعزى إلى تكوين المعلم أثناء الخدمة (متكون، غير متكون)؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$ في الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم تعزى إلى خبرة المعلم (عشر سنوات فأقل، أكثر من عشر سنوات)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية كما هدفت الدراسة إلى التعرّف على إذا ما كانت وجهة نظر المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية تختلف باختلاف التكوين أثناء الخدمة وباختلاف الخبرة المهنية.

أهمّية الدراسة:

تكمن أهمّية الدراسة من خلال ما يأتي:

-قد تساعد هذه الدراسة على التعرّف على أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية ودرجة أهميتها، مما يمكن المسؤولين من التعرّف إليها والعمل على التخطيط الدقيق للبرامج التدريبية التي بدورها تلبي حاجاتهم الهامة في الحياة الدراسية لدى التلاميذ.

-قد تساعد الدراسة على رسم استراتيجيات ملائمة تمكن من رفع كفاءة المعلمين وتحسين مهاراتهم.

-قد تساعد الدراسة في التعرّف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية على تطوير أدائهم التعليمي مما يترتب عليه تحسين مخرجات التعليم .

-قد تساعد معلمي المرحلة الابتدائية على تحسين أدائهم التعليمي وتطويره داخل الغرفة الصفية.

-الوصول إلى نتائج ومقترحات ذات فائدة فيما يتعلّق ببرامج التدريب المستقبلي لمهارات معلمي المرحلة الابتدائية.

التعريفات الإجرائية:

-**الحاجة التدريبية:** هي تلك الكفايات والمهارات المكونة لها، والتي تتعلّق بتدريب المعلم على الجوانب المهنية المتعلّقة بأدائه داخل غرفة الصف، وفي هذه الدراسة تتحدد الحاجات التدريبية في إجابة معلمي المرحلة الابتدائية بولاية

الأغواط عن كلّ فقرة من فقرات الاستبانة في المجالات الخمسة وهي (طرق التدريس الحديثة، المشكلات الصفية، الإدارة الصفية، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، التقويم المستمر) المعدة لهذه الغاية.

-**طرق التدريس الحديثة:** والمتماشية مع نظام التدريس بالكفاءات والمجسد على شكل أداة استبيان بناء على الطرق التالية وهي: طريقة التعلم التعاوني، طريقة العصف الذهني، وطريقة الاستكشاف، طريقة المناقشة، طريقة القبعات الست، طريقة الذكاءات المتعددة، طريقة التعلم باللعب، طريقة الأناشيد والقصة، طريقة التعلم النشط، طريقة الرحلات الميدانية، طريقة المشروع، طريقة الأسئلة الصفية، طريقة الاستقراء.

-**المشكلات الصفية:** وهي ما يعانيه المعلم من المتعلم داخل حجرة الصف والتي تقف حاجزا أمام نجاح العملية التعليمية، والمجسد على شكل أداة استبيان بناء على المشكلات التالية: السلوك العدواني، السلوك الانعزالي، الكذب، الحركة الزائدة، أو النشاط الزائد، تخريب الأثاث المدرسي، الغش في الامتحان، التسرب الفكري من جو الحصة، الغياب المتكرر عن الدراسة والمادّة الدراسية ، مشكلة اللجلجة في الكلام، عدم استجابة التلميذ للمعلم وتعليماته، الكلام السيئ (الكلام البدئ)، ضرب الأقران أو وخزهم أو أخد ممتلكاتهم.

-**الإدارة الصفية:** وهي مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها، بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، والمجسد في هذه الدراسة على شكل أداة استبيان بناء على الأنماط التالية: إدارة البيئة المادية للصف، إدارة المناخ النفسي والاجتماعي للصف، إدارة التفاعل الصفي، إدارة سلوك التلاميذ، إدارة التحفيز ودافعية التعلم لدى التلاميذ، إدارة الاتصال الصفي، إدارة الانتباه الصفي.

-**إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية:** وهي الوسائل التعليمية المصمم والمستخدمة من قبل المعلم داخل حجرة الصف وفق معطيات أولية عن التعلم والمادّة العلمية واتباع إلى تكنولوجية التعليم، والمجسدة في هذه الدراسة على شكل أداة استبيان بناء على الوسائل التالية: اللوحات التعليمية، المجسمات، النماذج والعينات، المحاكاة واللعب الدرامي، الألعاب التربوي، المستنبطات العلمية، الدمى، الصور الثابتة، الشفافيات (الصفائح)، الشرائح والأفلام الثابتة.

-**التقويم المستمر:** وهذا النوع من السلوك الذي يجعل سلوك المتعلم موضوع تقويم ليس في الفصل الدراسي فقط، وإنما داخله وخارجه، وحتى في إطار الأسرة عن طريق التنسيق معها والاتصال بها في كلّ ما يتعلّق بشخصية المتعلم، والمجسدة في هذه الدراسة على شكل أداة استبيان بناء على السلوكيات التالية: الملاحظة، المقابلة، الواجبات المنزلية، ملفات التعلم ، البحوث ، مشاريع التلاميذ

-**معلم المرحلة الابتدائية:** هو شخص يمارس وظيفة التعليم فقط، وبصورة دائمة في جميع المراحل (السنوات الدراسية) ومتواجد بالمؤسسات الابتدائية التابعة لوزارة التربية الوطنية بولاية الأغواط خلال الموسم الدراسي 2012/ 2013.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الشلبي (1995) إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة في محافظات الشمال في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (448) معلما ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: لم تصل اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة إلى مستوى الاتجاه الإيجابي المقبول من الناحية التربوية، وكذلك بينت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب على مجالي المادّة التدريبية وبيئة التدريب وتسهيلاتها، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريب يعزى إلى سنوات خبرة المعلم

وأجرى **تشاد** (1998) دراسة استطلاعية هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وكيفية تطوير أداء المعلمين في جامعة غرب أفريقيا من خلال الأنشطة التطويرية للمعلم. استخدم الباحث المقابلات الشخصية وتسجيل المحاضرات كأسلوب لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى خبرة المعلم فيما يتعلّق بدور نشاطات الطلبة ومشاركتهم في العملية التعليمية، وبينت الدراسة أن أسلوب العمل الجماعي من أفضل الأساليب التعليمية المستخدمة، وكذلك للورش التعليمية أثر واضح في عملية النمو المهني للمعلمين.

وقام **سيلزر** (sulzer) بدراسة هدفت إلى تحديد الوسائل والحاجات التدريبية التي تؤدي إلى تطوير الفاعلية الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية الجدد في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا. استخدم الباحث استبانته ومحاضرات من خلال ورش تعليمية. وبينت الدراسة وجود حاجة ملحة لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية فيما يتعلّق بإدارة الصف والتقويم، والتفاعل الصفي، وأظهرت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الخبرة فيما يتعلّق بمجال النمو المهني للمعلم، وأكدت الدراسة ضرورة وجود تدريب على أساليب التدريس والمهارات التعليمية.

وأجرى **سلاجر** دراسة هدفت إلى التعرّف على الحاجات التدريبية للمعلمين الجدد في المدارس الأساسية في منطقة ميرلاند الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (165) معلماً ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين الجدد شجعوا الحاجة للتدريب لمجال المنهاج التعليمي وطرق التقويم وإدارة الموقف التعليمي، وكذلك بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التدريبية للمعلمين الجدد تعزى إلى الجنس أو المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة **ريموند** إلى التعرّف على تقدير المعلمين لحاجاتهم التعليمية أثناء الخدمة في مدارس ولاية كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (444) معلماً ومعلمة و(36) مديراً ومديرة، واشتملت استبانة الدراسة على سبعة مجالات هي: التخطيط، والاتصال، ووسائل التعليم، وإدارة الصف، والتفاعل الصفي، وتحسين المهارات، الضرورية، والتقويم. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية وبين تقدير مديري المدارس في مجالات أربعة هي: التخطيط، والتفاعل الصفي، وإدارة الصف، وتحسين المهارات الضرورية لصالح المعلمين.

وأجرى **عطية** (1999) دراسة هدفت إلى التعرّف على الحاجات التدريبية الضرورية غير التقليدية للمعلم في مصر تكونت عينة الدراسة من (220) معلما ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود حاجة ملحة لمشاركة المعلم في اتخاذ القرارات والحوافز والترقيات وتنظيم الأنشطة والبحث والابتكار، في حين أنها لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات الدراسة تعزى إلى كلّ من جنس المعلم ومؤهله العلمي.

وقد أجرى **القطاونة** (2000) دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة أهمّية الكفايات التدريبية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية، ومعرفة درجة ممارستهم لهذه الكفايات، وقد بينت نتائج الدراسة ما يأتي: حصلت جميع الكفايات على تقديرات مرتفعة مما يدل أنها مهمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية، وكذلك بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لدرجة أهمّية الكفايات التدريسية ودرجة الممارسة في كلّ من التخطيط، والوسائل، والأساليب، وإدارة الصف، والتقويم.

التعليق عن الدراسات السابقة:

-وجود اهتمام كبير بدراسة الاحتياجات التدريبية من حيث المعلومات والكفايات والمهارات التي لا بد من امتلاكها من قبل المعلم لتحسين تنفيذ المواقف التعليمية داخل الغرفة الصفية وخاصة لمعلمي المرحلة الابتدائية.

-عمدت الدراسات السابقة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس المرحلة الابتدائية، والتي تتطلب تطوير برامج تعليمية يتلقاها معلمي تلك المرحلة.

- عمدت الدراسات السابقة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس المرحلة الابتدائية والتي تتطلب تطوير برامج تعليمية يتلقاها معلمي تلك المرحلة.

- وبينت دراسة كلّ من: (تشاد، 1998) و(سيلزر، 1998) وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الخبرة.

- أظهرت دراسة كلّ من: (سلاجر، 1998) و(عطية، 1999) عدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس.

- وأكدت دراسة (القطاونة، 2000) على ضرورة إشراك المعلمين في عمليتي التخطيط والتقويم.

من خلال الدراسات العربية والأجنبية جاءت هذه الدراسة لتوضح طبيعة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الابتدائية بولاية الأغواط، ومدى الفروق الموجودة في الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين حسب متغيري الخبرة والتكوين أثناء الخدمة .

منهج الدراسة:

تختلف مناهج وطرق البحث باختلاف المواضيع المدروسة، ذلك لأن الموضوع هو الذي يحدد المنهج المتبع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كلّ باحث في ميدان اختصاصه.

ويمكن تعريف المنهج على أنه هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة **(غريب محمد، 1983، ص 327)**. ونظراً لطبيعة الدراسة التي نحن بصددها، فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي نوعه استكشافي مقارن، تبحث هذه الدراسة عن الكشف على طبيعة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الابتدائية بولاية الأغواط ومقارنتها لدى المعلمين حسب متغير الخبرة والتكوين .

عينة الدراسة: بما أن عينة الدراسة يجب أن تشمل على مواصفات مجتمع الدراسة، لذا نحاول أن نصف العينة المأخوذة بطريقة عشوائية بسيطة وهي نوع من العينات العشوائية، ولقد تم أخد العينة بطريقة القرعة، والبالغ عددهم 80 معلمًا ومعلمة موزعين على المقاطعات: (المقاطعة الثالثة ،المقاطعة الرابعة، المقاطعة الخامسة، المقاطعة السابعة، المقاطعة الثامنة، المقاطعة التاسعة). وتم توزيعهم وفق متغيرات الدراسة: التكوين أثناء الخدمة، والخبرة في العمل.

التكوين أثناء الخدمة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
متكون	50	%62.5
غير متكون	30	%37.5
المجموع	80	%100

[يوضح الجدول رقم 1 توزيع أفراد العينة حسب متغير التكوين]

الخبرة في العمل	عدد المعلمين	النسبة المئوية
عشر سنوات فأقل	42	%53.75
أكثر من عشر سنوات	38	%46.25
المجموع	80	%100

[يوضح الجدول رقم 2 توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة]

الدراسة الاستطلاعية

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى إبراز الخصائص السيكومترية، وليتبين معرفة مدى الثقة التي تمثلها في القياس الفعليّ ومدى مُلاءَمتها للعينة، وذلك لإعطاء الثقة في النتائج التي ستسفِر عنها هذه الدارسة.

وتعتبر الدراسة الاستطلاعية نافذة الباحث للإطلاع على الميدان، ومواجهة مجتمعه الأصلي الذي سيختار منه عينة بحثه، ومعرفة ميزاته، واختبار درجة صدق أدواته وثباتها، وقابليتها للاستقصاء، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، والبيانات الضرورية عن الظاهرة المراد دراستها بموضوعية.

وهكذا فالتصميم التجريبي أساسّ جوهريّ لبناء البحث كله **(محي الدين مختار، 1995)**. فلقد تم القيام بالدراسة الاستطلاعية على نسبة 25% أي 20 فرد من أفراد العينة وذلك لمعرفة مدى صدق وثبات أداة القياس.

وتتمثل أهدافها في ما يأتي:

-التحقق من صحة أدوات جمع البيانات وذلك بمعرفة صدقها وثباتها.

-تجنب بعض النقائص التي تعرقل التطبيق في الدراسة الأساسية.
-التعرف على ميدان الدراسة .
-ممارسة تطبيق الاختبارات وتحديد صعوبات التطبيق ومحاولة حلها.
-معرفة الغموض والاضطراب الذي قد تحدثه الأداة لأفراد الدراسة.

حدود الدراسة:

أ- الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الممتدة بداية من 11/ 03/ 2012 إلى غاية 30/ 03/ 2012.

ب- الحدود البشرية: وتشتمل عينة الدراسة على(80) مابين معلم ومعلمة موزعين على المؤسسات الابتدائية التابعة لمقاطعات ولاية الأغواط.

أدوات الدراسة :

لقد اعتمدت في هذه الدراسة على أداة الاستبانة، والتي تعتبر وسيلة مهمة من وسائل جمع المعلومات، والتي تعرف على أنها: استجابة المفحوص على أسئلة الاستبيان الذي هو بمثابة تقرير ذاتي عن نفسه، لأنه يجيب ويختار الأجوبة التي تنطبق على حالته أو فعله. ويشتمل الاستبيان على(05) مجالات تمثل الاحتياجات اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ظل نظام التدريس بالكفاءات، وكل مجال له عناصره المطلوب تطبيقها على أرض الواقع بصورة برنامج تدريبي في حالة تحقيق الاحتياجات المطلوبة من طرف معلمي المرحلة الابتدائية بولاية الأغواط كنموذج للمدارس الجزائرية. أما طريقة التصحيح للأداة فكانت كالتالي:

بالنسبة للمجالات 05، تمّ تقدير الدرجات على الأسئلة بالنحو التالي:
تمنح الدرجة (5) في حالة الإجابة على السؤال ب: كبير جداً
تمنح الدرجة (4) في حالة الإجابة على السؤال ب: كبيرة
تمنح الدرجة (3) في حالة الإجابة على السؤال ب: متوسط
تمنح الدرجة (2) في حالة الإجابة على السؤال ب: قليلة.
تمنح الدرجة (1) في حالة الإجابة على السؤال ب: قليلة جداً (أنظر الملحق رقم 1)

الخصائص السيكومترية لأداة القياس :

1. الصدق: لقد تم الاعتماد على صدق المقارنة الطرفية؛ يتمّ حساب صدق المجالات 05 بطريقة الصدق التميزي، حيث يتمّ ترتيب القيم المحصّل عليها من أعلَى الدرجات إلى أدناها، ثم نحسب دلالة الفروق بين (27 %) الدرجات العليا و(27 %) الدرجات الدنيا. **(فيصل خير الزراد1997).**

المغيرات الإحصائية / المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01 دح= 2ن2= 8
الدرجات العليا27 %	5	155,40	14,41	6,465	3,35	دالة إحصائياً
الدرجات الدنيا27 %	5	110,60	68.,5			

[يوضح الجدول رقم 3مجموع صدق المجالات بمعامل الصدق التميزي]

من خلال الجدول رقم 4 نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات العليا بلغ م=(155.40)، وينحرف عن القيم بدرجة ع=(14.41)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الدرجة الدنيا م= (110.60)، وينحرف عن القيم بدرجة ع= (68.5)،أما الفرق بيم المجموعتين العليا والدنيا فوصلت قيمة ت المحسوبة= (6.465). وبالرجوع إلى قيمة ت المجدولة التي بلغت ت = (3.35) عند مستوى دلالة (0.01)، وبدرجة حرية =(8)، وهي قيمة دالة على وجود فروق بين المجموعتين في المجالات الخمسة ومنه فإن الأداة صدق فيما تقيس.

المجالات	المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01
طرق التدريس الحديثة	%الدرجات العليا27	5	45.40	1.67	8.633	3.35	دالة إحصائياً
	%الدرجات الذنيا27	5	30.20	3.56			
المشكلات الصفية	%الدرجات العليا27	5	38.60	2.07	16.25	3.35	دالة إحصائياً
	%الدرجات الذنيا27	5	16.20	2.28			
الإدارة الصفية	%الدرجات العليا27	5	27.80	4.14	5.303	3.35	دالة إحصائياً
	%الدرجات الذنيا27	5	17.60	1.14			
إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية	%الدرجات العليا27	5	38.20	8.84	4.884	3.35	دالة إحصائياً
	%الدرجات الذنيا27	5	17.00	4.00			
التقويم المستمر	%الدرجات العليا27	5	23.20	0.83	13.627	3.35	دالة إحصائياً
	%الدرجات الذنيا27	**5**	14.80	1.09			

[يوضح الجدول رقم 4 معامل الصدق التميزي للمقارنة الطرفية للمجالات الخمسة]

يوضح الجدول رقم (5) الصدق التميزي (المقارنة الطرفية) لمجموع الحاجات التدريبية، حيث تم حساب المتوسط الحسابي للمجموعتين، والانحراف المعياري، ومنه تحصلنا على قيمة (ت) المحسوبة في مجال طرق التدريس الحديثة ، وبلغ(8.63)، وفي المشكلات الصفية (16.25) وفي الإدارة الصفية(5.30) وإنتاج وتصميم الوسائل التعليمية(4.88) وفي التقويم المستمر(13.62)، وهي قيم أكبر من (ت) المجدولة = (3.35) عند مستوى الدلالة (0.01)، ودرجة حرية (8)، وبالتالي فجميعها دالة ، وصادقة في مجالات الحاجات التدريبية.

2. الثبات:

المؤشرات الإحصائية / المتغير	معامل الارتباط			
	ر المجدولة	درجة الحرية	ر المحسوبة	
الحاجات التدريبية		ن- 2	قبل التعديل	بعد التعديل
	0.56	18	0,85	0,91

[يوضح الجدول رقم 5 ثبات التجزئة النصفية للاستبيان الحاجات التدريبية]

تم حساب ثبات التجزئة النصفية على عينة استطلاعية والمقدرة ب20 معلم باستخدام طريقة التجزئة النصفية لدرجات المقياس، وتقسيم الدرجات إلى نصفين يتكون النصف الأول من البنود التي تحمل الأرقام الفردية، بينما يتكون النصف الثاني من البنود التي تحمل الأرقام الزوجية. بعد ذلك، تم حساب معامل الارتباط بين النصفين، واستخدم في ذلك معامل الارتباط بيرسون، وبلغ (0.85). وبعد تعديله بمعادلة سبرمان براون، أصبحت القيمة مساوية ل (0.91) وهو معامل وعند مقارنة ب (ر) المجدولة المساوية ل (0.56)، وهذا يعني أن معامل الثبات ذو دلالة إحصائية. ومنه فإن المقياس ثابت، ونستطيع الاعتماد عليه في هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات، تم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب واستخدم الباحث في عملية التحليل الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)المناسبة للدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الدراسة، وكذلك استخدم الباحث اختبار (ت).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية ؟

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً (الجدول رقم6)

الرتبة	رقم المجالات	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	طرق التدريس الحديثة	37.92	8.21
2	2	المشكلات الصفية	37.05	8.21
3	4	إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية	27.00	8.67

4.88	21.01	الإدارة الصفية	3	4
3.89	17.51	أساليب التقويم المستمر	5	5
1,16	28,09	**للأداة ككل**		

[يوضح الجدول رقم 6 الترتيب التنازلي للمجالات 05 من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية]

يظهر الجدول رقم (6) أن مجال طرق التدريس الحديثة جاء في المرتبة الأولى من حيث الحاجة التدريبية بمتوسط حسابي يقدر ب (37.92)، ثم مجال المشكلات الصفية المرتبة الثانية بمتوسط حسابي يقدر ب(37.05)، وجاء مجال إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي يقدر ب (27.00)، بينما احتل مجال الإدارة الصفية المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي يقدر ب(21.01)، وأخيراً احتل مجال التقويم المستمر المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي يقدره ب(17.51)،أظهرت النتائج أن مجالات الدراسة حصلت على متوسطات تراوحت بين (37.92-17.51)، وهذا يشير إلى أن الاحتياجات التدريبية التي اشتملت عليها الدراسة بمجالاتها إنما تشكل احتياجات حقيقية للمعلمين، وهذا ما أكدت عليه وزارة التربية والتعليم في توجهها لعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة والتي تشمل جميع مدخلات العملية التربوية، وهذه النتيجة اتفقت مع معظم الدراسات المشابهة مثل دراسة: ، (القطاونة، 2000).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة

عن فقرات المجال الأول/ طرق التدريس الحديثة مرتبة تنازليا(الجدول رقم7)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة	الرتبة
0,11	3,45	طريقة التعلم التعاوني	1	1
0,11	3,16	طريقة العصف الذهني (حل المشكلات)	2	2
0,11	3,03	طريقة الاستكشاف(الاستقصاء)	3	7
0,13	3,08	طريقة المناقشة	4	5
0,13	2,63	طريقة القبعات الست	5	12
0,09	3,16	طريقة الذكاءات المتعددة	6	3
0,13	3,08	طريقة التعلم باللعب	7	6
0,13	3,16	طريقة الأناشيد والقصة	8	4
0,14	3,03	طريقة التعلم النشط	9	8
0,14	2,57	طريقة الرحلات الميدانية	10	13

11	11	طريقة المشروع	2,90	0,12
9	12	طريقة الأسئلة الصفية	2,97	0,13
10	13	طريقة الاستقراء	2,93	0,13
الكلي			3,01	0,10

[يوضح الجدول رقم 7 الترتيب التنازلي لفقرات المجال 01 من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية]

يوضح الجدول رقم (7) ترتيب الاحتياجات التدريبية لطرق التدريس الحديثة بشكل التالي : طريقة التعلم التعاوني جاءت في المرتبة الأول من حيث الحاجة إليها بمتوسط حسابي يقدر ب(3,45) ثم في المرتبة الثانية طريقة العصف الذهني بمتوسط حسابي يقدره ب(3,16) ثم في المرتبة الثالثة طريقة الذكاءات المتعددة بمتوسط حسابي يقدر ب (3,16) ثم في المرتبة الرابعة طريقة الأناشيد والقصة بمتوسط حسابي يقدر ب (3.16) ثم في المرتبة الخامسة طريقة المناقشة بمتوسط حسابي يقدر ب (3,08) وفي المرتبة السادسة طريقة التعلم باللعب بمتوسط حسابي يقدر ب (3,08) وفي المرتبة السابعة طريقة الاستكشاف بمتوسط حسابي يقدر ب (3,03) والمرتبة الثامنة لطريقة التعلم النشط بمتوسط حسابي يقدر ب (3,03) والمرتبة التاسعة طريقة الأسئلة الصفية بمتوسط حسابي يقدر ب (2,97) والمرتبة العاشرة طريقة الاستقراء بمتوسط حسابي يقدر ب (2,93) والمرتبة الحادية عشرة طريقة المشروع بمتوسط حسابي يقدر ب (2,90) والمرتبة الثانية عشرة طريقة القبعات الست بمتوسط حسابي يقدر ب (2,63) وفي المرتبة الثالث عشرة والأخيرة طريقة الرحلات الميدانية بمتوسط حسابي يقدر ب (2,57) من خلال هذا الترتيب تتضح لنا مدى الحاجة الملحة لطرق التدريس الحديثة من طرف المعلم والتي ترتب أهميتها لديه حسب الأولوية في استخدمها داخل غرفة الصف وأن المتوسط الحسابي لإجابة أفراد عينة الدراسة للمجال الأول/ طرق التدريس الحديثة تراوح بين (2.57-3.45).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة

عن فقرات المجال الثاني/ المشكلات الصفية مرتبة تنازلياً(الجدول رقم8)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	14	السلوك العدواني	52,2	12,0
12	15	السلوك الانعزالي	1,98	0,13
3	16	الكذب	2,67	0,11
1	17	الحركة الزائدة أو النشاط الزائد	3,15	0,11
2	18	التسرب الفكري من جو الحصة	3,07	0,12

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9	19	الغياب المتكرر عن الدراسة أو المادّة الدراسية	2,10	0,10
11	20	تخريب الأثاث المدرسي	2,02	0,11
5	21	الغش في الامتحان	2,28	0,08
6	22	مشكلة اللجلجة في الكلام	2,25	0,11
7	23	عدم استجابة التلميذ لأوامر المعلم وتعليماته	2,25	0,13
10	24	كلام السيئ (الكلام البذئ)	2,05	0,12
8	25	ضرب الأقران أو وخزهم وأخذ ممتلكاتهم	2,20	0,13
الكلي			2,37	0,09

[يوضح الجدول رقم 8 الترتيب التنازلي لأبعاد المجال 02 من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية]

يوضح الجدول رقم(8) ترتيب الاحتياجات التدريبية للمشكلات الصفية بشكل التالي:مشكلة الحركة الزائدة جاءت في المرتبة الأول بمتوسط حسابي يقدره ب (3,15) وفي المرتبة الثانية مشكلة التسرب الفكري من جو الحصة بمتوسط حسابي يقدره ب (3,07) وفي المرتبة الثالثة مشكلة الكذب بمتوسط حسابي يقدره ب (2,67) وفي المرتبة الرابعة مشكلة السلوك العدواني بمتوسط حسابي يقدره ب (2.52) وفي المرتبة الخامسة مشكلة الغش في الامتحان بمتوسط حسابي يقدره ب(2,28) وفي المرتبة السادسة مشكلة اللجلجة في الكلام بمتوسط حسابي يقدره ب(2,25) وفي المرتبة السابعة مشكلة عدم استجابة التلميذ للمعلم بمتوسط حسابي يقدره ب (2.25) وفي المرتبة الثامنة مشكلة ضرب الأقران أو وخزهم وأخذ ممتلكاتهم بمتوسط حسابي يقدره ب(2,20) وفي المرتبة التاسعة الغيابات المتكررة عن الدراسة بمتوسط حسابي يقدره ب(,2,10) وفي المرتبة العاشرة مشكلة الكلام السيئ بمتوسط حسابي يقدره ب(2.05) وفي المرتبة الحادي عشرة مشكلة تخريب الأثاث المدرسي بمتوسط حسابي يقدره ب(2,02) وفي المرتبة الثانية عشرة والأخيرة مشكلة السلوك الانعزالي بمتوسط حسابي يقدره ب(1,98) من خلال هذا الترتيب تتضح لنا مدى الحاجة الملحة لطرق معالجة وتوجيه المشكلات الصفية فمن خلال معدل المتوسط الحسابي الذي يتراوح مابين (3,15 , 2,02) تتضح أهميتها لدى المعلمين .

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة

عن فقرات المجال الثالث/ الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً(الجدول رقم9)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7	26	إدارة البيئة المادية للصف	2,67	30,1

5	27	إدارة المناخ النفسي والاجتماعي للصف	3 ,03	0,11
6	28	إدارة التفاعل الصفي	982,	0.13
2	29	إدارة سلوك التلاميذ	3.21	0.11
1	30	إدارة التحفيز ودافعية التعلم لدى التلاميذ	3.28	0.12
3	31	إدارة الاتصال الصفي	3.15	0.09
4	32	إدارة الانتباه الصفي	3.07	0.10
الكلي			3,56	0,14

[يوضح الجدول رقم 9 الترتيب التنازلي لأبعاد المجال 03 من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية]

يوضح الجدول رقم (9) ترتيب الاحتياجات التدريبية للإدارة الصفية بشكل التالي: إدارة التحفيز ودافعية التعلم لدى التلاميذ جاءت في المرتبة الأول بمتوسط حسابي يقدره ب (3,28) وفي المرتبة الثانية إدارة سلوك التلاميذ بمتوسط حسابي يقدره ب (3,21) وفي المرتبة الثالثة إدارة الاتصال الصفي بمتوسط حسابي يقدره ب (3,15) وفي المرتبة الرابعة إدارة الانتباه الصفي بمتوسط حسابي يقدره ب (3,07) وفي المرتبة الخامسة إدارة المناخ النفسي والاجتماعي للصف بمتوسط حسابي يقدره ب (3,03) وفي المرتبة السادسة إدارة التفاعل الصفي بمتوسط حسابي يقدره ب (2,98) وفي المرتبة السابعة والأخيرة إدارة البيئة المادية للصف من خلال هذا الترتيب تتضح لنا مدى الحاجة الملحة للإدارة الصفية فمن خلال معدل المتوسط الحسابي الذي يتراوح مابين (3,28 , 2,98) تتضح أهميتها لدى المعلمين .

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة

عن فقرات المجال الرابع/ إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً(الجدول رقم10)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	33	اللوحات التعليمية	3.13	0.14
2	34	المجسمات	3.05	0.12
3	35	النماذج والعينات	2.83	0.11
6	36	المحاكاة واللعب الدرامي	2.68	0.13
7	37	الألعاب التربوي	2.65	0.11

4	38	المستنبطات العلمية	2.77	0.14
10	39	الدمى	2.28	0.12
5	40	الصور الثابتة	2.70	0.12
8	41	الشفافيات (الصفائح)	2.52	0.12
9	42	الشرائح والأفلام الثابتة	2.33	0.15
الكلي			2,69	0,11

[يوضح الجدول رقم 10 الترتيب التنازلي لأبعاد المجال 04 من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية]

يوضح الجدول رقم (□) ترتيب الاحتياجات التدريبية للإنتاج وتصميم الوسائل التعليمية بشكل التالي: إنتاج وتصميم اللوحات التعليمية جاءت في المرتبة الأول بمتوسط حسابي يقدر ب (3,13) وفي المرتبة الثانية إنتاج المجسمات بمتوسط حسابي يقدر ب (3,05) وفي المرتبة الثالثة إنتاج النماذج والعينات بمتوسط حسابي يقدر ب (2,83) وفي المرتبة الرابعة إنتاج المستنبطات العلمية بمتوسط حسابي يقدر ب (2,77) وفي المرتبة الخامسة إنتاج الصور الثابتة بمتوسط حسابي يقدر ب (2,70) وفي المرتبة السادسة إنتاج المحاكاة واللعب الدرامي بمتوسط حسابي يقدر ب (2,68) وفي المرتبة السابعة إنتاج الألعاب التربوي بمتوسط حسابي يقدر ب (2,65) وفي المرتبة الثامنة إنتاج الشفافات بمتوسط حسابي يقدر ب (2,52) وفي المرتبة التاسعة إنتاج الشرائح والأفلام الثابتة بمتوسط حسابي يقدر ب (2,33) وفي المرتبة العاشرة والأخيرة إنتاج الدمى بمتوسط حسابي يقدر ب (2.28) من خلال هذا الترتيب تتضح لنا مدى الحاجة الملحةلإنتاج وتصميم الوسائل التعليمية فمن خلال معدل المتوسط الحسابي الذي يتراوح مابين (2.33،3.13)تتضح أهمّية الوسائل لدى المعلمين باختلاف درجة الحاجة.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة

عن فقرات المجال الخامس/ التقويم المستمر مرتبة تنازلياً(الجدول رقم11)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	43	الملاحظة	3,45	0,12
3	44	المقابلة	3,21	0,11
2	45	الواجبات المنزلية	3,40	0,13
5	46	البحوث	2,92	0,11
4	47	ملفات التعلم	3.10	0,11
6	48	مشاريع التلاميذ	2,90	1,31

0,22	3,16	**الكلي**

[يوضح الجدول رقم 11 الترتيب التنازلي لأبعاد المجال 05 من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية]

يوضح الجدول رقم (اا) ترتيب الاحتياجات التدريبية التقويم المستمر بشكل التالي: الملاحظة جاءت في المرتبة الأول بمتوسط حسابي يقدره ب (3,45)، وفي المرتبة الثانية الواجبات المنزلية بمتوسط حسابي يقدره ب (3,40)، وفي المرتبة الثالثة المقابلة بمتوسط حسابي يقدره ب (3,21)، وفي المرتبة الرابعة ملفات التعلم بمتوسط حسابي يقدره ب (3,10)، وفي المرتبة الخامسة البحوث بمتوسط حسابي يقدره ب (2,70)، وفي المرتبة السادسة مشاريع التلاميذ بمتوسط حسابي يقدره ب (2,90)، خلال هذا الترتيب تتضح لنا مدى الحاجة الملحة لأساليب التقويم المستمر فمن خلال معدل المتوسط الحسابي الذي يتراوح مابين (2.90،3.45)تتضح أهمّية أساليب التقويم المستمر باختلاف درجة الحاجة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية ولاية الأغواط نموذجاً تعزى إلى متغير التكوين أثناء الخدمة (متكون ، غير متكون)؟

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية في الاحتياجات التدريبية تعزى للتكوين أثناء الخدمة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكما يظهر في الجدول رقم (12).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر التكوين أثناء الخدمة على المجالات والأداة ككل

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طرق التدريس	متكون	53	38,84	6,91	2,14	دالة إحصائياً
	غير متكون	27	35,55	5,57		
المشكلات الصفية	متكون	53	27,73	9,24	- 0,05	غير دالة إحصائياً
	غير متكون	27	27,85	7,16		
الإدارة الصفية	متكون	53	32,23	12.25	1,14	غير دالة إحصائياً
	غير متكون	27	20.48	5.47		
إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية	متكون	53	26.26	8.13	1.30	غير دالة إحصائياً
	غير متكون	27	23.92	9.10		
التقويم المستمر	متكون	53	19.20	4.03	- 0,40	غير دالة إحصائياً
	غير متكون	27	19.62	4.97		

الكلي	متكون	53	135.37	24,58	1,49	غير دالة إحصائياً
	غير متكون	27	127,55	15,91		

[يوضح الجدول رقم 12 درجة الفروق في المجالات 05 بأبعاده تعزى لمتغير التكوين أثناء الخدمة]

بالرجوع إلى جدول رقم (12) يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، عند إجابة أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية تعزى للتكوين أثناء الخدمة في المجالات الآتية: المشكلات الصفية، الإدارة الصفية،إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية،التقويم المستمر في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتكوين في مجال: طرق التدريس الحديثة لصالح المتكونين ويفسر الباحث ذلك إلى أن المعلمين المتكونين أكثر معرفة بهذا المجال عن الغير المتكونين أثناء الخدمة ويزداد الاهتمام بهذا المجال بناء على احتياجات المعلمين له طبق للنظام التدريس بالكفاءات الذي يرى أنا التنوع في طرق التدريس شرط ضروري لنجاح العملية التعليمة في حين أثبت النتائج الإجمالية للفروق بين المعلمين من حيث التكوين أثناء الخدمة أن الفرق لم يتحقق وهذه النتيجة تتمش مع دراسات وأبحاث أثبتت أن هنا متغيرات أدق في تحقيق الفروق بين المعلمين في المجالات الخمسة كمتغير المستوى التعليمي والشهادة المتحصل عليها فقد يكون من ضمن المجموعة الغير متكون حاملي شهادة اللسانس في تخصصات تم تكوينهم في هذه المجالات قبل ممارسة مهنة التدريس كتخصص علم النفس وعلوم التربية ، تخصص الأدب واللغات الأجنبية ، الفيزياء، الرياضيات ......الخ. مما يعكس ذلك على عدم تحقيق الفروق بين المعلمين من خلال متغير التكوين أثناء الخدمة.

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية ولاية الأغواط نموذجاً تعزى إلى خبرة المعلم (عشر سنوات فأقل، أكثر من عشر سنوات)؟

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية في الاحتياجات التدريبية تعزى للخبرة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكما يظهر في الجدول رقم (13).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر خبرة المعلم على المجالات والأداة ككل

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طرق التدريس	عشر سنوات فأقل	42	36,57	5,57	-1,18	غير دالة إحصائياً
	أكثر من عشر سنوات	38	38,42	8,24		
المشكلات الصفية	عشر سنوات فأقل	42	28,23	8,01	1,37	غير دالة إحصائياً
	أكثر من عشر سنوات	38	38,42	10,64		
الإدارة الصفية	عشر سنوات فأقل	42	18,71	5,16	-3,77	دالة إحصائياً
	أكثر من عشر سنوات	38	23,50	6,16		
إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية	عشر سنوات فأقل	42	27,47	11,37	1,29	غير دالة

	أكثر من عشر سنوات	38	24,52	8,75		إحصائياً
التقويم المستمر	عشر سنوات فأقل	42	17,80	4,83	1,25	غير دالة إحصائياً
	أكثر من عشر سنوات	38	19,10	4,36		
الكلي	عشر سنوات فأقل	42	129,88	21,16	-0,29	غير دالة إحصائياً
	أكثر من عشر سنوات	38	131,44	26,15		

[يوضح الجدول رقم 13 درجة الفروق في المجالات 05 بأبعاده تعزى لمتغير خبرة المعلم]

بالرجوع إلى جدول رقم (13) يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، عند إجابة أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس في المجالات الآتية: طرق التدريس الحديثة المشكلات الصفية، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، التقويم المستمر؛ في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس في مجال: الإدارة الصفية لصالح أكثر من عشر سنوات ويفسر الباحث ذلك إلى أن المعلمين الذين لهم خبرة في التدريس لأكثر من عشر سنوات أكثر معرفة بهذا المجال عن الذين لديهم الخبرة الأقل من عشر سنوات ويزداد الاهتمام بهذا المجال بناء على احتياجات المعلمين له طبق للنظام التدريس بالكفاءات الذي يرى أن الإدارة الصفية عنصر مهم في تنمية التفاعل الصفي وتوليد الانسجام بين المعلم والمتعلم في نجاح العملية التعليمية، في حين أثبت النتائج الإجمالية للفروق بين المعلمين من حيث الخبرة في التدريس أن الفرق لم يتحقق، وهذه النتيجة تتماشى مع دراسات وأبحاث أثبتت أنّ هناك متغيرات أدق في تحقيق الفروق بين المعلمين في المجالات الخمسة كمتغير المستوى التعليمي والشهادة المتحصل، عليها فقد يكون من ضمن المجموعة الأقل من عشر سنوات حاملي شهادة اللسانس في تخصصات تم تكوينهم في هذه المجالات قبل ممارسة مهنة التدريس كتخصص علم النفس وعلوم التربية، تخصص الأدب واللغات الأجنبية، الفيزياء، الرياضيات .....الخ. مما يعكس ذلك على عدم تحقيق الفروق بين المعلمين من خلال متغير التكوين أثناء الخدمة.

التوصيات:

- تصميم برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية قبل وأثناء الخدمة، بحيث تشتمل على الاحتياجات التدريبية المتعلّقة بطرق التدريس الحديثة، المشكلات الصفية، الإدارة الصفية، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، التقويم المستمر......الخ.

- ضرورة إشراك المعلمين والمعلمات في تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة في الميدان التربوي.

- تشجيع المعلمين والمعلمات للمشاركة في تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها عن طريق تقديم الحوافز المادية والمعنوية.

- عقد ورش تدريبية متخصصة وفق الاحتياجات المطلوبة من قبل المعلم لا من الإدارة التربوية .

- إجراء المزيد من الدراسات حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية.

المراجع:

- حسين، عبد الفتاح دياب، إدارة الموارد البشرية، القاهرة، 1997م.
- الخطابي، عبد الحميد بن عويد، "برنامج قسم المناهج والتدريس بكليات المعلمين، ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين بكلية المعلمين بجده"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، 16 (2)، 2004م، ص94-164.
- درة، عبد الباري، "تحديد الاحتياجات التدريبية: إطار نظري ومقترحات للتطوير"، رسالة المعلم (2/1)، (32)، 1991م، ص21-38.
- زايد، نبيل، النمو الشخصي والمهني للمعلم، دار المعارف، القاهرة، 1990م.
- الطراونة، اخليف والطعاني، حسن، "الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في اللواء"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (3)، 2003م، ص135-159.
- الطعاني، حسن، دراسة ميدانية لبناء برنامج تدريب لمديري المدارس الثانوية في الأردن في ضوء أدائهم لمهماتهم المطلوبة. مجلة مركز البحوث التربوية، 1999م، ص107-130.
- عبابنه، صالح، الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ظل المناهج الجديدة من وجهة نظر المشرفين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، 1996م.
- عليش، محمد ماهر، إدارة الموارد البشرية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1985م.
- عماد، عطية، بعض المهام المقترحة للتوجيه الفني لتحقيق الحاجات غير التقليدية للمعلم، مجلة كلية التربية، 15 (1)، 1999م، ص89-120.
- غنيمة، محمد متولي، سياسة وبرامج إعداد المعلم العربي وبيئته العملية التعليمية التعلمية، الدار المصرية اللبنانية، ط2، القاهرة، 1998م.
- فلاح، أحمد، تقويم فاعلية برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية في إكسابهم الكفايات التعليمية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، 1994م.
- منيزل، عبد الله، العلوان، أحمد، أثر برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي. دراسات/ العلوم التربوية، 24 (1)، 1997م، ص175-190.
- النوري، عبد الغني، اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية، دار الثقافة، قطر، الدوحة، 1987م.

- الوحش، محمد، "تدريب المعلمين وتأهيلهم في الأردن، وزارة التربية والتعليم"، رسالة المعلم، (2/1)، (34)، 1993م، ص160-170.

- ياغي، عبد الفتاح، التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1986م.

- محي الدين مختار: بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير، مقال منشور بمجلة العلوم الإنسانية، العدد السادس (خاص) منشورات جامعة قسنطينة: 1995.

- فيصل محمد خير الزراد: مشكلات المراهقة والشباب, ط 1, دار النفائس، بيروت: 1997

المراجع الأجنبية:

Atchade, Motcho Prosper, An Exploratory Study of the Impact of Teacher development on EFL Teacher Indiana University, Dissertation Abstract International, A59(9), 1998 .

Craig, H., Kraft, R and Plessis, J. Teacher Development: Making an Impact, Washington, DC: World Bank, 1998.

Fullmer, Shawn Eugene, The Good Teacher: An ethnographic study of First Year Graduate instructers of English composition, Utah state University, Dissertation Abstract International, 35/03, 1996.

- Kang, Ae – Jin, An EFL Teacher Training-Program: Evaluation of the International Education Workshop for Koreon Elementary School English Teachers, Michigon State University, Dissertation Abstract International, 36 (4), 1997.

- Laird, Dugan, Approaches to Training and Development, 2nd. Ed., Wesley pub1. Company, Massachusetts, 1997, pp. 220-240 .

- Margaret, B. Staff Training: Alibra Zians Handbook, London, New Castel: AAL Publishing, 1988.

- Sulzer, Deborah Ann, Supporting the Developing of Self- efficacy in First Year Teacher, University of Central Florida, Dissertation Abstract International, A59 (11), 1998.

- Svatopluk, P. In-service training of teacher - Issues and Trends Fifth All - European Conference of Educational Research Council of Europe, oct, London, 1988.

- Walqui, Aida, The Development of Teachers understanding: In -Service Professional Growth for teachers of English language Learners, Stanford University. Dissertation Abstract International, A 59(6), 1998.

الملاحق:

استبانة الدراسة

الحاجات التدريبية

الزميل المعلم، الزميلة المعلمة .... المحترمة/ المحترم

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية ولاية الأغواط نموذجاً نرجو التكرم بالإجابة على هذه الاستبانة بموضوعية راجين أن تضع إشارة(X) في المكان المناسب مقابل كلّ فقرة، ونؤكد أن جميع المعلومات التي ترد ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين حسن تعاونكم

الباحث

الرقم	الحاجة التدريبية	درجة الاحتياج التدريبي				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: طرق التدريس الحديثة :						
1	طريقة التعلم التعاوني					
2	طريقة العصف الذهني (حل المشكلات)					
3	طريقة الاستكشاف(الاستقصاء)					
4	طريقة المناقشة					
5	طريقة القبعات الست					
6	طريقة الذكاءات المتعددة					
7	طريقة التعلم باللعب					
8	طريقة الأناشيد والقصة					
9	طريقة التعلم النشط					
10	طريقة الرحلات الميدانية					
11	طريقة المشروع					
12	طريقة الأسئلة الصفية					
13	طريقة الاستقراء					
المجال الثاني: المشكلات الصفية						

14	السلوك العدواني					
15	السلوك الانعزالي					
16	الكذب					
17	الحركة الزائدة أو النشاط الزائد					
18	التسرب الفكري من جو الحصة					
19	الغياب المتكرر عن الدراسة أو المادّة الدراسية					
20	تخريب الأثاث المدرسي					
21	الغش في الامتحان					
22	مشكلة اللجلجة في الكلام					
23	عدم استجابة التلميذ لأوامر المعلم					
24	كلام السيئ (الكلام البذئ)					
25	ضرب الأقران أو وخزهم وأخذ ممتلكاتهم					
المجال الثالث: الإدارة الصفية:						
26	إدارة البيئة المادية للصف					
27	إدارة المناخ النفسي والاجتماعي للصف					
28	إدارة التفاعل الصفي					
29	إدارة سلوك التلاميذ					
30	إدارة التحفيز ودافعية التعلم لدى التلاميذ					
31	إدارة الاتصال الصفي					
32	إدارة الانتباه الصفي					
المجال الرابع: إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية						
33	اللوحات التعليمية					
34	المجسمات					
35	النماذج والعينات					
36	المحاكاة واللعب الدرامي					
37	الألعاب التربوي					
38	المستنبطات العلمية					

39	الدمى					
40	الصور الثابتة					
41	الشفافات (الصفائح)					
42	الشرائح والأفلام الثابتة					
المجال الخامس: أساليب التقويم المستمر						
43	الملاحظة					
44	المقابلة					
45	الواجبات المنزلية					
46	البحوث					
47	ملفات التعلم					
48	مشاريع التلاميذ					

عوامل نجاح وفشل العلاقة الزوجية

دراسة ميدانية

أ.بلخير حفيظة

قسم علم النفس وعلوم التربية

جامعة مستغانم

الملخّص

الزواج نظام اجتماعي يخضع لما تخضع له باقي النظم الاجتماعية الأخرى، فهو يحقق أهدافًا اجتماعية وثقافية واقتصادية وتربوية بجانب الأهداف الخاصة بالزوجين، من هذا المنطلق كان على كلّ طرف من أطراف الحياة الزوجية العمل على استقرار الزواج واستمراره، الذي يتوقف على مقدار تكيف الزوج والزوجة مع المتغيرات الحديثة التي طرأت على حياتهما وعلى مدى مرونتهما في تغيير أدوارهما الاجتماعية لتتلاءم مع طبيعة الحياة الزوجية، وتفشل الحياة الزوجية عندما يفشل الزوج والزوجة في التكيف مع هذه الأدوار.

ويعد الاختيار الزواجي المحور الأساسي في بداية الزواج، حيث تبنى عليه الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية سواء بصور ة إيجابية أو سلبية؛ فإذا كان الاختيار الزواجي موفقا، كان هنالك قدر من التوافق الزواجي.

لهذا جاء هذا البحث للكشف عن العوامل المساهمة في إنجاح الزواج. وكان التساؤل كاللاتي:ما هي العوامل المساعدة على نجاح الزواج؟. وللإجابة على هذا التساؤل اقترحنا الفرضية التالية هناك مجموعة من العوامل المساعدة على إنجاح العلاقة الزوجية أبرزها الاختيار الزواجي الصحيح، معرفة أسباب الخلافات الزوجية، وأهمّية التوافق الجنسي.

وللتأكد من صحية الفرضيات، تم تطبيق استبانة مكونة من 10 محاور مستقلة. وبالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، النسب المئوية، كا2 ،

ولقد طبقت الاستبانة على عينة مقصودة متكونة من 252 فرد وتشمل ثلاث مجموعات (100 شاب غير متزوج 106، متزوجين، 46 مطلقين). وكانت النتائج التالية:

- يجب على كلّ شاب مقبل على الزواج أن يعتمد على أسس دينية وأخلاقية عند اختيار زوج أو زوجة المستقبل.
- يجب تعلم مهارة الإصغاء للآخر، واللجوء للحوار كحل للخلافات الزوجية.
- التوافق الجنسي يساهم في توطيد العلاقة الزوجية.
- منع تدخلات الأهل السلبية، والمحافظة على الأسرار الزوجية.

المقدّمة

الزواج نمط من أنماط العلاقة الإنسانية، ووسيلة من وسائل المجتمع لتنظيم العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص البالغين. ويتطلب الزواج تحقيق قدر من التوافق الزواجي، لضمان استمراره، وهو وسيلة شرعية تقوم على أساس الإشباع الجنسي، وحفظ النوع وتحقيق السكينة والمودة والاستقرار، وكذلك التكامل في الحقوق والواجبات، ولقد جعل الإسلام من الزواج نصف الدين ومصدر للسعادة بين الزوجين.

فالزواج هو نظام مؤسّسي، وسبب في استقرار الرجل والمرأة نفسيا واجتماعيا وعاطفيا، وهو يشبع ميول الإنسان في تكوين أسرة كما يشبع غرائزه الجنسية، ويعتبر حقا لكل إنسان، ويترتب عليه حقوق وواجبات، وبه تنشأ علاقة بين الزوجين مبنية على المودة والرحمة. لكن بسبب التغيرات العلمية والاقتصادية، التي عرفها العالم بما في ذلك العالم العربي والتي أثرت على الأسرة، فمثلا زاد الاهتمام بتعليم المرأة وخروجها للعمل مما غيّر في الأدوار الأسرية، فكثرت الخلافات بين الزوجين لدرجة الطلاق، وأصبح الاستقرار الزواجي مهدّداً.

الإشكالية

يعدّ الزواج نقطة تحوّل مهمّة في حياة المرأة والرجل، وهو حادثة فريدة في حياة معظم الناس، كونه محاطًا بالقدسية، والمراسيم والشعائر، التي تجعل منه مناسبة عظيمة؛ إلا أننا نشاهد في وقتنا الحالي ارتفاعا في حالات الطلاق، وكثرة الخلافات الزوجية، وتشرّد الأبناء.

ولفهم موضوع الزواج وتحديد عوامل نجاحه أو فشله قمنا بطرح الإشكالية الآتية: ما هي العوامل المسؤولة عن نجاح أو فشل الزواج؟

في هذا السياق ارتأينا طرح التساؤلات الآتية:

1- هل الأسس المعتمدة في عملية الاختيار الزواجي هي الدين والأخلاق والنسب؟

2- هل الأسلوب الشخصي هو الأسلوب الأكثر انتشارا في عملية الاختيار الزواجي؟

3- هل أسباب الخلافات الزوجية ترجع إلى تدخل أهل أحد الزوجين أو كلاهما؟

4- هل يؤدي انعدام التوافق الجنسي بين الزوجين إلى تقبل الوضع واستمرار العلاقة بشكل عادي ؟

5-هل هناك فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين في تحديد عوامل نجاح الزواج؟

الفرضيات:

انطلاقا من الإشكالية العامة قمنا بطرح الفرضيات الآتية:

1- هناك أسس يجب مراعاتها عند اختيار زوج أو زوجة المستقبل، وتتمثل في الدين والأخلاق والنسب.

2- الأسلوب الشخصي هو الأسلوب الأكثر انتشارا في عملية الاختيار الزواجي.

3 - أهم أسباب الخلافات الزوجية ترجع إلى تدخل أهل أحد الزوجين أو كلاهما .

4- انعدام التوافق الجنسي بين الزوجين يؤدي إلى تقبل الوضع واستمرار العلاقة بشكل عادي.

5- هناك فروق بين المتزوّجين وغير المتزوّجين في تحديد عوامل نجاح الزواج.

دواعي اختيار البحث:

لقد تم اختيار موضوع البحث للأسباب الآتية:

- الرغبة الشخصية في تناول الموضوعات التي تتعلّق بالأسرة باعتبارها الركيزة الأساسية في بناء المجتمع
- الارتفاع المستمر في معدلات الطلاق، بالرغم من التعديلات في قانون الأسرة.
- كثرة المشاحنات بين الزوجين وعدم وجود حلول لهذه المشاحنات.

أهداف البحث وأهمّيته:يتمثّل الهدف من اختيار موضوع البحث في:

-معرفة ما إذا كان هناك تصوّر واقعي للزواج لدى الشباب غير المتزوّجين.

- معرفة أهم الطرق والسبل الناجحة التي يجب على الشباب إدراكها للوصول إلى السعادة الزوجية.

- معرفة أهم أسباب الخلافات الزوجية، وتحديد عوامل فشل الزواج.

أما بالنسبة لأهمّية الموضوع فتكمن في إعطاء صورة واقعية للزواج، وطرق تحقيق التوافق الزواجي، وبناء أسرة متماسكة، وإظهار أهمّية الاختيار الزواجي المبني على أسس صحيحة بالنسبة للشباب غير المتزوجين.

مصطلحات البحث:

الزواج: عقد شرعي يجمع بين رجل وامرأة تترتب عليه حقوق وواجبات.

النجاح الزواجي: الرضا عن الزواج والشعور بالسعادة الزوجية، الشعور بالحب المتبادل بين الزوجين والإشباع الجنسي، والقدرة على تحمّل المسؤولية، وحلّ المشاكل بصورة معقولة.

تصوّر الزواج: جملة من الصور الذهنية والاتجاهات، والمواقف التي لها ارتباط بموضوع الزواج.

الطلاق: هو انفصال الزوجين عن بعضهما البعض بقرار من المحكمة.

الإطـار النــظـري:

الزواج نظام عالمي من أهم النظم الاجتماعية، وأعظمها شأنا بالنسبة للفرد والمجتمع، وهو الرابطة المشروعة بين الجنسين. وتعدّ عملية الاختيار الزواجي من أهمّ مراحل تكوين أسس الحياة الزوجية، نظرا لما يترتب عليها من استقرار في الحياة الزوجية، أو عدمه في المستقبل.

تعريف الزواج :

لغة: الزواج لغة يعني اقتران أحد الشيئين بالآخر ليصير به زوجا، ومنه قوله تعالى: ﴿**وَإِذَا النُّفُوسُ زُوِّجَتْ**﴾ (الآية:07 من سورة التكوير) أي اقترنت الأزواج بالأبدان.(جار الله أبي القاسم الزمخشري:996، 192).

والزواج يعني أيضا الازدواج والمزاوجة والارتباط وتزوج رجل بامرأة أي تأهل بها (المنجد :2003، 310).

اصطلاحا : يمكن تعريف الزواج بأنّه نظام اجتماعي، مؤسّسي، وسبب في استقرار الرجل والمرأة نفسيا وعاطفيا واجتماعيا، فهو يشبع ميول الإنسان في تكوين أسرة، كما أنه يشبع غرائزه الجنسية. ويعتبر حقا لكل إنسان، ويترتب عليه حقوق وواجبات بين أفراد الأسرة.(بودهان : 2005، 5)

الزواج من وجهة نظر علم النفس:

يتمّ على مراحل أوّلها تصوّر الفرد للزواج ويختلف تصور الرجل عن تصور المرأة. فهي تعتبر الزواج حماية لها واستقلالية عن الأهل وترى في الزوج إشباعا عاطفيا وماديا وجنسيا. أما الرجل هو الآخر لديه تصور عن الزواج الذي يجب أن يتهيأ له، وللمسؤولية الجديدة المتمثلة في تكوين أسرة يديرها من الناحية المادية والاجتماعية وحتى العاطفية. لذلك هناك دائما تخوف من الطرفين عن الحياة التي تنتظرهم، وللتركيبة النفسية السابقة للطرفين دور في تصورهما، فمثلا طريقة حياة والديهما وأقاربهما، تعتبر معايير يرتكز عليها تصور الشاب المقبل على الزواج ومن خلال هذا التصور يحاول الفرد اختيار القرين.

أمّا المرحلة الثانية بعد تصور الفرد للزواج فتتمثّل في التوافق النفسي، والتي تخصّ التبادل في الأحاسيس والمشاعر، تليها مرحلة التوافق الفكري والتوافق الاجتماعي، ثمّ مرحلة الانسجام الذي يتوقّف على نموّ أواصر المحبّة والتفاهم والاهتمامات المشركة، إضافة إلى التسامح والاحترام الذي يعتبر شعورًا عميق بقيمة الآخر ومزاياه والاعتراف بفضله لتكون الصداقة بين الزوجين آخر المطاف.(الخولي:49،1984).

الزواج من وجهة نظر الدين :

يعرّف الإسلام الزواج بأنّه تلك العلاقة الشرعية، التي تجمع الرجل بالمرأة الأجنبيين عن بعضهما البعض، بمعنى أنّ هذا الرجل ليس من محارم هذه المرأة، وقد سمّى الإسلام هذه العلاقة الزوجية بالميثاق الغليظ ويحترم فيها عقد النكاح، ويجعل لها من الضمانات، ما يحميها ويكفل لها البقاء والاستمرار في غير ما ضرر ولا ضرار.

ويقول الله تعالى: ﴿**وَإِنَ اَرَدتُّمُ اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَّكَانَ زَوْجٍ وَءَاتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنطَارًا فَلاَ تَاخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا اَتَاخُذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُّبِينًا. وَكَيْفَ تَاخُذُونَهُ وَقَدَ اَفْضَىٰ بَعْضُكُمُ إِلَىٰ بَعْضٍ وَأَخَذْنَ مِنكُم مِّيثَاقًا غَلِيظًا**﴾. (الآية: 20،21 من سورة النساء)

مفهوم الاختيار الزواجي:

الاختيار الزواجي هو الطريقة التي يعبر فيها الفرد وضعه من أعزب إلى متزوج وهو سلوك اجتماعي يتضمن فردا ينتقي من عدد من المعروضين، وجرت العادة أن يبادر الرجل بالتودد إلى المرأة قصد الزواج، وهذا لا ينفي دور المرأة في تطوير هذه العلاقة. (الساعاتي : 1981، 22)

محدّدات ومرغّبات الاختيار الزواجي:

تختلف عملية الاختيار الزواجي، من مجتمع لآخر وفق محدّدات الاختيار الزواجي ومرغّباته، فأمّا محدّدات الاختيار الزواجي وتتمثّل في:

ا- **الزواج الداخلي**: ويقصد به زواج الفرد من جماعته (القرابة)

ب - **الزواج الخارجي**: ويقصد به زواج الفرد من خارج الجماعة التي ينتسب إليها .

ج- **الزواج الأحادي**: وهو النظام الذي لا يصحّ بمقتضاه، أن يكون للرجل أكثر من زوجة واحدة في نفس الوقت.

د – **الزواج التعدّدي**: هو نظام الزواج الذي يسمح للشخص، بأن يتزوّج أكثر من زوجة واحدة، في وقت واحد. (**عمر:2000 ،59 –60**).وتشمل محدّدات الاختيار الزواجي، قيود كثيرة تفرض على الاختيار من قبل المجتمع مثل قيود السنّ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

وتشمل مرغّبات الزواج **كلّ** الصفات والقيم التي يراها الفرد ذات أهمّية في عملية الاختيار، كالجمال أو المال أو الأصل.

مبادئ عملية الاختيار:

هناك مبدأين أساسين يتحكّمان في عملية الاختيار للزواج في جميع الأنماط الثقافية، المختلفة وهما: مجال الاختيار الذي يتحدّد بالعدد وبدائرة الاختيار، التي على الشخص أن يختار منها.(القصير: 1999 ،123)

وأساليب الاختيار التي تتمثل في الأساليب التالية:

- **الأسلوب الوالدي (الزواج التقليدي)**: ويكون فيه الاختيار الزواجي من اختصاص الوالدين فقط لا وتعطى للعروسين فرصة التدخل في الموضوع.

- **الأسلوب الذاتي (الحر)**: وهو الذي يعطى للفرد حرية الاختيار.

- **الزواج الوالدي – الذاتي**: وهنا يمكن للوالدين أن يتدخلا في عملية الاختيار للزواج، مع أخذ رأي الشاب المقبل على الزواج، أو أن يختار هو شريك حياته على أن يؤخذ رأي الوالدين في عملية الاختيار.

الاختيار الزواجي في المجتمع الجزائري:

إنّ العزم على الزواج واختيار شريك الحياة، هي الفترة الأكثر احتمالا للدخول في صراع مع الوالدين، فهذه المرحلة تحدّد العلاقة المستقبلية بين الأبناء والآباء. فالوالدان يعتقدان أنّ الاختيار الأمثل لعائلة المصاهرة، هي الأساس في الإبقاء على الرابطة مع الابن أو البنت، كمصاهرة عائلة صديق أو من العائلة، في حين أنّ الأبناء يريدون من خلال اختيارهم الحر المحافظة على الرابطة الثنائية فقط. هذان المبدآن يحددان قيام العلاقة المستقبلية بين الآباء والأبناء، لهذا فالنقص في الحوار وحواجز التواصل بين الوالدين وأبنائهم، في هذا المجال من شانه أن يؤدي إلى تأخير الزواج، أو إلى الوقوع في صراع حول مسألة الاختيار بين الوالدين والأبناء خاصة إذا تم فرض شريك الحياة من طرف الوالدين أمام رغبة الشاب أو الشابة في الاختيار الحر. فهذه الوضعية في الحياة العائلية والمتعلّقة باختيار شريك الحياة وقرار الزواج، يتم ضمن اندماج مزدوج بين ما هو تقليدي وحديث.(boutefnouchet :1982 ,258)

تعريف التوافق الزواجي:

يعرفه لوك (1958) «وجود زوجين لديهما ميل لتجنّب المشكلات أوحلّها وتقبل مشاعرهما المتبادلة والمشاركة في المهامّ والأنشطة، وتحقيق التوقّعات الزوجية لكلّ منهما، ويكون التوافق الزواجي في الآراء وفي التماسك، وفي التعبير العاطفي لدى الزوجين وإشباع حاجاتهما الأساسية الجنسية، والعاطفية بحيث تتحقق لهما السعادة والرضا». (خليل:1999، 16)

"يتضمّن التوافق الزواجي السعادة الزوجية، والرضا الزواجي، ويتمثّل في الاختيار المناسب للزوج والاستعداد للحياة الزوجية، والدخول فيها والحبّ المتبادل بين الزوجين والإشباع الجنسي، وتحمّل مسؤوليات الحياة الزوجية والقدرة على حلّ مشكلاتها والاستقرار الزواجي"(عبد الغني:2007، 90)

يعدّ التوافق الزواجي من المسائل المهمة في تحقيق التكامل الأسري، وإنشاء علاقات زوجية حميمية مبنية على الحب والتفاهم، فهو ذلك التفاعل الإيجابي بين الزوجين والذي تتجلى مظاهره في قدرة الزوجين على حلّ مشاكلهما وتحمّل المسؤولية الزوجية معا.

عوامل التوافق الزواجي :

1- الاتصال: إنّ الاتصال هامّ جدّا في الزواج، وحتّى يتحسّن الاتصال بين الزوجين، يجب اختيار الوقت المناسب لكليهما لمناقشة أيّ مشكل، كما يجب أن يتعلّما لغة الآخر، بما في ذلك النغمات والمعاني ويقول "هارب" وهو أحد خبراء الزواج «إن أكثر المصادر شيوعا في العلاقة الزوجية، هو الموقف الذي يفترض فيه أحد الزوجين، أنه يعرف ما يعنيه الآخر، ويعزّز الاتصال إلى الدرجة التي يكون فيها الشخص واعيا بمخاوف واتجاهات وقيم الشخص الآخر، كما يعزّز أيضا بالدرجة التي يكون فيها كلّ فرد واثقا من أنّه سيكون مفهوما ومقبولا وله الحرية في البوح بأفكاره ومشاعره" (الخولي:1989، 241)

فيجب أن يتيح كلّ زوج الفرصة للآخر للتعبير عن رأيه بصراحة وموضوعية، بلا هجوم أو تجريح عند مواجهة أيّ مشكل، ومحاولة ضبط النفس، والتحكّم في الانفعالات والتسامح، وتحمّل المسؤولية الكاملة عن سلوكيات كلّ طرف اتجاه الآخر. (مرسي: 2003، 75)

2- مواقف الأهل: تؤثّر مواقف الأهل بالإيجاب أو السلب على الحياة الزوجية، فمنذ البدء يحمل كلّ فرد تاريخه الأسري السابق، بما يميزه من صحّة ونضج واستقلالية، أو على العكس من أزمات ومعوقات، وهو يحدد بالتالي مدى القدرة والاستعداد للزواج. فالأهل إمّا أنّهم قد يساهمون في مساعدة أبنائهم على تجاوز مشكلاتهم الزوجية، وإما قد يعرضون هذه العلاقة للتصدع لو استسلم الزوجان لهما.

3- التوقعات: "إنّ النجاح في الزواج يتوقّف على الاتجاه العقلي لكلّ من الزوج والزوجة، فلكلّ منهما تصوّره الخاصّ بصدد إدارة الحياة الزوجية، وتقوم هذه التوقّعات على افتراضات شخصية، يعتبرها كلّ طرف ملزمة للآخر، ويساهم الحوار الذي يسبق الزواج على التعرّف المتبادل لهذه التوقعات مما يؤدي إلى مختلف حالات التوافق، انطلاقا من تعديل الافتراضات وما يندرج عنها من اتجاه واقعي"(حجازي: 2000، 130)

4- النضج الانفعالي:إن الشرط الرئيسي للتوافق الزواجي، هو النضج الانفعالي لكلا الزوجين، اذ يعد مؤشرا لمستوى التطور في قدرة الفرد على إدراك ذاته، وإدراك الآخرين بموضوعية، فالشخص الناضج يقوِّم سلوكه على توازن ومعرفة بالحياة الاجتماعية ، كالحب والزواج ويتحمل مسؤوليته ويتخذ قراراته بنفسه.

وفي دراسة أجراها ديان ولوكس على 44 زوجًا من مستوى اقتصادي واجتماعي وتعليمي متوسط، وتقل أعمارهم عن 40 سنة، توصّلت الدراسة إلى أنّ هناك ارتباط بين التوافق الزواجي، والنضج الانفعالي إضافة إلى الاتصال في الأفكار، تليها الوفاء بالعهد وتقدير الذات والقيام بالدور.**(عبد الرحمان: 1999 59-62)**

5- النشاط الجنسي: يعدّ الانسجام الجنسي بين الزوج والزوجة، عملية طبيعية فيها كثير من التقنية للأصحاء عاطفيا وتتطوّر هذه العلاقة في ظلّ الحبّ المتبادل والمترجم إلى ممارسة؛ لكن رغم هذا، فهي تقلّ أو تزداد تبعا لمدى الرضا الزواجي. وبالزواج يتمكن الفرد من التخلص مما تبقى له من صراعات غير واعية سابقة في نفسه حول الأمور الجنسية، وما تحتويه من مشاعر القلق والإثم فهو بذلك يمارس الجنس ، في إطار شرعي وبحرية ودون حرج (كامل: 1994، 69).

6- التدين: إن التزام الزوجين بالدّين، وتعاليمه وتطبيق أحكامه، خاصّة المتعلّقة بحقوق الزوجين وطرق تعاملهما مع بعضهم البعض، من بين أهمّ العوامل المؤدّية إلى التوافق الزواجي (العزة: 2000، 172) .

عوامل سوء التوافق الزوجي:

تتعدّد الأسباب المؤدّية إلى سوء التوافق الزواجي، فمنها ما يتعلّق بالزوج أو الزوجة، ومنها ما يتعلّق بالعمل. خاصة المشكلات التي تنشا في السنوات الأربع الأولى من الزواج إذ ثبت أنّ45% من حالات الزواج يتمّ فيها الطلاق خلال السنة الأولى للزواج. ومن بين أهم الأسباب المؤدية إلى سوء التوافق الزواجي ما يلي:

1-**الاختيار الزواجي الخاطئ**: عندما يكون سوء التوفيق في اختيار الزوج أو الزوجة نتيجة لنقص المعرفة بالشخص الآخر، وقد يكون لأحدهما عيوب يتغاضى كلّ واحد منهما عنها بشكل مؤقت وباسم الحب والرغبة في الزواج، أو نتيجة لعدم وعي الفرد بحاجاته، كلّ هذا قد يخلق سوء التوافق الزواجي فيما بعد.

2- الخلفية الأسرية: فالأسرة غير السعيدة، والنموذج السيئ للزواج لدى الوالدين قد يولد حساسية نفسية شديدة اتجاه الزواج والعلاقات الزوجية، كما أنّ تعصب كلّ زوج لأهله ولعاداته وإصراره على هذه التقاليد المتعلّقة بالدّين والقيّم يؤدّي إلى سوء التوافق الزواجي. (سرى: 2003، 243)

3- الغيرة: وهي انفعال تتمحور جذوره في الشك، وعدم الثقة، وأسلوب التعبير عن الغيرة قد يؤثّر على الزواج، لأنه يستلزم النقد والاستجواب وتقييد الحرية وفقدان الاحترام، وكثيرا ما يرفض القرين الغيور أن يؤمن بالحقيقة. (الخولي: 1989، 244).

4- الاختلاف في السّن: قد يكون هنالك فرق واسع بين الزوجين من حيث السنّ، وبذلك يكون هناك فرق بينهما من النّاحية النمائية، ومن الناحية المعرفية والإدراكية والانفعالية، الأمر الذي يقود إلى سوء الفهم بينهما في الكثير من المجالات، والذي بدوره يؤدّي إلى سوء التوافق الزواجي بينهما. (العزة: 161،2000)

5- عمل المرأة: نظرا للتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية التي عرفها العالم، والتي أثّرت على الأسرة وأتاحت الفرصة للمرأة بأن تقوم بدور فعال في جميع مجالات العمل خاصة بالنسبة للمرأة المتعلمة، التي زادت مسؤولياتها كامرأة وكزوجة، فالعبء الملقى عليها أصبح عبئاً ثقيلا ومضاعفا مما يسبب لكثير من الزوجات الإرهاق والتعب وفقدان الصفات المميزة للأنوثة. (منصور، الشربيني: 2000، 145)

6- المستوى التعليمي والاقتصادي: إنّ التباين في المستوى الاقتصادي والتعليمي بين الزوجين يؤثر على التوافق الزواجي، إذ أن حصول أحد الطرفين على شهادات علمية أعلى من الآخر قد يكون سببا في نوع من التعالي الواضح في المعاملة، مما قد يؤثر على التفاعل داخل الأسرة، وقد يصل إلى حد الانفصال. كما أن العامل الاقتصادي يعتبر من بين أهم العوامل التي تزيد الضغوط داخل الأسرة فهو يؤثر على التفاعل الاجتماعي في الحياة الجديدة داخل الأسرة (عطية، عوض: 27،2002)

الوقاية من الخلافات الزوجية :

إنّ العلاقة الزوجية علاقة مقدّسة، فهي تجمع الرجل بالمرأة بصورة شرعية، وهي تستحقّ بذل كلّ الجهود للمحافظة عليها في شكل مثالي، بعيدا عن المشكلات والتوترات. ولتفادي الخلافات التي قد تؤثّر على الحياة الزوجية لا بدّ من مراعاة العوامل الآتية:

1- مراعاة أصول عملية الاختيار الزواجي السليم كون أنّ الاختيار للزواج من أصعب مراحل الزواج ولقد كان لإسلامنا الحنيف الفضل في التوجيه لحسن الاختيار الزواجي مؤكّدًا أهمّية الجانب الروحي والديني والأخلاقي والقيمي في مجال الاختيار. ولقد جاء في الهدي النبوي الشريف تحذير من الاختيار السيّئ وأثره على الصحّة الجسمية والعقلية والنفسية والأخلاقية للذرية "**تخيّروا لنطفكم فإنّ العرق دسّاس**".

2- السنّ عند الزواج: لا بد من مراعاة بلوغ الشاب النضج النفسي والعقلي، وفهم معنى الثبات والاستقرار حتى يتمكن من مواجهة مشاكل الحياة الزوجية بتعقّل، ولقد دلّت الدراسات على أنّ السنّ المناسبة للزواج هي29 سنة بالنسبة للرجل و24 سنة بالنسبة للمرأة.(العيسوي: 1999، 106)

3- معرفة الزوجين لحقوقهما ومراعاتها كحقّ الاستمتاع لكلّ منهما، حسن المعاشرة، تبادل المودة والاحترام والصبر على الأذى، الإقامة في مكان مشترك، المعاملة برفق، حق التوارث، الثقة المتبادلة.هذه الحقوق المشتركة تساعدهما على تجنب الكثير من المشاكل والخلافات.(عباس:1987، 510)

4- تحسين الاتصال بين الزوجين: وذلك عن طريق الإصغاء الجيد أثناء الحوار ومناقشة الزوجين لأمورهما، على أن يتم اختيار الوقت المناسب، لمناقشة هذه الأمور.

5- قضاء وقت الفراغ معا: إنّ قضاء وقت الفراغ معًا، يساهم في تطوير العلاقة الزوجية فهو يأتي في ساعات عدم العمل والتي يكون فيها الزوجان أكثر ارتباطا.

6- تحقيق وقت للإجازة الزوجية: فهي تعتبر فرصة لإعادة التفكير حال وجود مشاكل بين الزوجين والتروي في اتخاذ القرار، فالاتفاق على إجازة زوجية، يشعر كلّ زوج بقيمة الآخر بشرط أن لا تكون مدتها طويلة، حتى لا يشعر كلّ طرف بعدم احتياجه للآخر.(منصور، الشربيني:2000،180)

7- معرفة دور الزوجين: ينبغي على كلّ زوج أن يعرف دوره ودور قرينه.

ا- دور الزوجة: إنّ اختيار المرأة لدورها في الحياة أصبح معقّدا إلى حدّ كبير فهي من ناحية تخضع لضغوط التقاليد والطبيعة البيولوجية التي تدفعها في اتجاه الأعمال المنزلية والأمومة، ومن ناحية أخرى ضغوطات العمل والوظيفة.(الخولي:1989، 90) .

عموما يتمثّل دور المرأة في الإنجاب والتربية، والمشاركة في التخطيط للأسرة،و توفير الجوّ النفسي المريح لأفراد أسرتها، وطبعا دورها كزوجة. وقد تكون مصدر دخل اقتصادي(العزة:2000 ،163)

ب- دور الزوج: يتأثر دور الزوج إلى حدّ كبير بالمتغيّرات الخارجية مثل حياته العملية وتعدّد الأدوار التي يقوم بها خارج الأسرة. ورئاسة الزوج للأسرة لم تعد بنفس التسلط والعنف الذي كانت عليه الأسرة الممتدة، لأسباب عدة بعضها اجتماعي كارتفاع مستوى التعليم، وبعضها جاء نتيجة النضج والتكنولوجيا كعمل المرأة وتطلعها إلى دور أكثر فعالية. (رشوان: 2003، 156).

الدراسة الميدانية:

اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة لأنّها تزوّدنا بالمعلومات الخاصّة بأسس الاختيار الزواجي، والأسباب التي قد تؤدّي إلى فشل هذه العلاقة، والعوامل التي قد تساهم في نجاح الزواج، وذلك حسب تصوّر الشابّ غير المتزوّج، وحسب تجربة المتزوّجين والمطلّقين.

ولقد اشتملت الاستبانة على 12 محورا، إضافة إلى سؤالين مفتوحين حول أسباب الطلاق وعوامل نجاح الزواج. وصفحة البيانات الشخصية المتعلّقة بالجنس والسنّ والمهنة والمستوى التعليمي ونوع السكن وعدد الأطفال ومدّة الخطوبة والزواج.

صدق الاستبانة:

وللتأكّد من صدق الاستبانة تم توزيعها على أساتذة محكمين وكانت النتيجة أنه ليس هناك اختلاف كبير بين الأساتذة المحكمين في فقرات الاستبانة ماعدا فيما يخص تغيير صيغة بعض العبارات حيث وافقوا على 95,16% من عبارات الاستبانة وتم رفض 4,83% .

ثبات الاستبانة:

لحساب ثبات الاستبانة قمنا بتطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقها على 30 فردا (10غيرمتزوجين، 10متزوجين، 10 مطلقين) من طلبة وموظفين في مختلف القطاعات؛ وبما أن الاستبانة تحتوي على 12 محورا مستقلا، حيث كلّ محور يشمل عبارات خاصة به، والإجابة تكون باختيار ثلاث إجابات فقط حسب الأهمية، تم حساب معامل التوافق(كريمر) بالنسبة لكل محور، و كان معامل الثبات يتراوح مابين0,72و0,80

العينة: تم تطبيق الاستبانة على 252 فردا موزّعين على الشكل الآتي:

المجموعة الأولى: تضم الشباب غير المتزوّجين وهم 100 حالة.

المجموعة الثانية: تضم الأفراد المتزوّجين وهم 106 حالة.

المجموعة الثالثة: تضم الأفراد المطلّقين وهم 46 حالة

عـرض وتحليل النتائج:

مناقشة الفرضية الأولى: "هناك أسس يجب مراعاتها عند اختيار زوج أو زوجة المستقبل".

من خلال نتائج البحث وجدنا أن هناك مجموعة من الأسس المعتمدة في اختيار زوج أو زوجة المستقبل وذلك حسب الأفضلية، حيث اختار الشباب غير المتزوجين الدين في المرتبة الأولى وذلك بنسبة 54% والأخلاق في المرتبة الثانية حيث ظهرت بنسبة 41%، بينما المرتبة الثالثة اختار الشباب غير المتزوجين الجمال الذي أخذ نسبة 24% بينما مجموعة المتزوجين فقد تم اختيار الدين في المرتبة الأولى وذلك بنسبة 48.11%، والأخلاق في المرتبة الثانية بنسبة 35.84% بينما المرتبة الثالثة فقد تم اختيار النسب وذلك بنسبة 33.61%، بينما مجموعة المطلقين فقد تم اختيار الأخلاق في المرتبة الأولى بنسبة 32.60% تليها الدين والنسب بنسبة 15.21% وفي المرتبة الثالثة تم اختيار المكانة الاجتماعية بنسبة 17.39%.

فالملاحظ أن الدين والأخلاق، كانتا في الاختيارات الأولى، وهو المنهج الصحيح في الاختيار، فبالرغم من أن ديننا الحنيف لا يرفض الاختيارات الأخرى كالنسب والجمال والمكانة الاجتماعية، إلا أنه يقدم الدين عليها، والدين مرتبط بالأخلاق، فقد يكون الشخص ملتزما ظاهريا ولكنه سيء الخلق، فعن أبي الدرداء-رضي الله عنه- عن النبي- صلى الله عليه وسلم- قال: **"ما من شيء أثقل في ميزان المؤمن يوم القيامة من خلق حسن وإن الله ليبغض الفاحش البذيء"**. فأحسن المؤمنين إيمانا أحسنهم أخلاقا، هذا من جهة ومن جهة أخرى، أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت في ميدان الاختيار الزواجي أنه يجب على الشباب الابتعاد عن فكرة يميل الشبيه للبحث عن شبيهه، لأنه لوحظ وجود بعد ميولي معين يتغير خلال الزمن، لذا يحتاج الشاب إلى معرفة أبعد للعوامل البنائية المرتبطة بأنماط

الاختيار وإلى استكشاف الاختلافات في العوامل سواء كانت ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية وارتباطاتها بالقطاعات المختلفة للسكان. (الخولي: 183،1989).

مناقشة الفرضية الثانية "الأسلوب الشخصي هو الأسلوب الأكثر انتشارا في عملية الاختيار الزواجي".

من خلال نتائج البحث تحققت الفرضية بالنسبة للمتزوجين وغير المتزوجين حيث لاحظنا أن مجموعة غير المتزوجين والمتزوجين اختارت الأسلوب الشخصي في المرتبة الأولى وذلك بنسبة (68% ،52%) على التوالي، يليها الأسلوب الوالدي كاختيار ثانٍ بنسبة (30% ،47%) على التوالي، بينما مجموعة المطلقين اختارت الأسلوب الوالدي في المرتبة الأولى بنسبة 24% يليها الأسلوب الشخصي بنسبة 12%.

فبعدما كان الاختيار الزواجي يتم عن طريق الأهل وبالأخص الوالدين، أصبح هذا الأسلوب أقل انتشارا مقارنة مع الأسلوب الشخصي الذي يفضله الكثير من الناس في مجتمعنا، حيث يرى الشباب غير المتزوجين والمتزوجين أن التعارف قبل الزواج يسمح لكلاهما بمعرفة الآخر وتحديد توقعات ودور كلّ واحد منهما، كما أنهم في حالة فشل الزواج هم من يتحملون مسؤولية اختيارهم؛ أما بالنسبة للمطلقين الذين اعتمدوا في اختيارهم على الوالدين، فيرون أنه كان من الخطأ الارتباط بشخص يجهل عنه كلّ شيء وتفويض المسألة للوالدين اللذين يختاران على أساس النسب أو الجمال، وأنهم سيعتمدون على الاختيار الشخصي في زواجهم وبالرغم من أن الأغلبية يفضلون الاختيار الشخصي إلا أنهم لا يتجاهلون المعايير الاجتماعية والثقافية، والأخذ بموافقة الوالدين والإصرار عليها، وهذا ما أكدته الدراسات الاجتماعية لنظام الزواج في المجتمع الجزائري حيث لوحظ انتشار الأسلوب الشخصي والوالدي (مسعودة كمال: 17،1986).

مناقشة الفرضية الثالثة: "أهم الأسباب المؤدية إلى الخلافات الزوجية، تدخل أهل أحد الزوجين في علاقاتهما الزوجية".

من خلال النتائج المحصل عليها تحققت هذه الفرضية، بحيث أن تدخل أهل أحد الزوجين أو كلاهما يؤثر على العلاقة الزوجية حيث اختار المتزوجين هذا العامل في المرتبة الأولى بنسبة 56.52% بينما المطلقين ظهر بنسبة 45.65% ، أما غير المتزوجين فظهر بنسبة 48%.

على ضوء هذه النتائج نرى بأنّ تدخّل الأهل يعدّ من أهمّ المشاكل التي تواجه الزوجين، وهذا يتطابق مع الدراسة التي أجريت بمدينة وهران على (50) عينة من المتزوجين حيث كانت أسباب الطلاق ترجع إلى التدخل التسلطي المبالغ فيه لأهل الزوج في حياة الزوجين (مسعودة كمال: 28،1986).

مناقشة الفرضية الرابعة: "انعدام التوافق الجنسي بين الزوجين يؤدي إلى تقبل الوضع".

لم تتحقق هذه الفرضية حيث وجدنا أن انعدام التوافق الجنسي يولد الشجار بين الزوجين حيث اختارت العينة هذا العامل بالنسب التالية: 38% بالنسبة لغير المتزوجين، 39،62% للمتزوجين، 21،63% للمطلقين في المرتبة الأولى، أما في المرتبة الثانية تم اختيار الطلاق كحل لانعدام التوافق الجنسي فظهرت النسب التالية: (21%

24.52%،20.75%) على التوالي، أما المرتبة الثالثة فاختارت العينة إعادة الزواج وظهر بالنسب التالية:(20 %، 17.92% ، 16.98%) على التوالي.

وعلى ضوء هذه النتائج يظهر لنا مدى أهمّية هذا العامل في توطيد العلاقة الزوجية، فمشكلة سوء التوافق الجنسي غالبا ما تظهر نتيجة اختلاف اتجاهات الأزواج والزوجات نحو الاتصال الجنسي وشدة الرغبة فيه، والزوجات أكثر احتمالا لأن تكون لهن اتجاهات سلبية، وتكون رغبتهن في الاتصال الجنسي أقل توترا، فجهل الزوجة بمفهوم العلاقة الجنسية وشعور الزوج بأنه غير مرغوب كلها أمور تؤدي إلى النفور الجنسي هذا من جهة، ومن جهة أخرى أظهرت الدراسات أنّ العوامل الجنسية لوحدها لا يمكن أن تؤثر على العلاقة الزوجية بمعزل عن العوامل الأخرى (محمود حسن: 1981، 222)

مناقشة الفرضية الخامسة " هناك فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين في تحديد عوامل نجاح الزواج".

تحققت هذه الفرضية حيث نلاحظ تفاوتا في النسب، فحسب مجموعة المتزوجين ظهر التفاهم بنسبة 20.75%، يليه الحوار ومراعاة الحقوق المشتركة بين الزوجين، بينما حسب تصور الشباب فظهرت نسبة التفاهم ب 29% يليها الاحترام بنسبة 19% ثم الحواربنسبة12 %.

فالتفاهم يشمل التوافق في شتى المجالات الفكرية والاجتماعية وبالاتصال والحوار والتنازل أحيانا ومراعاة كلّ زوج لحقوقه وحقوق طرفه الآخر، وأيضا منع التدخّلات السلبية للأهل التي قد تعكّر صفو الحياة الزوجية.

خـــاتـــمـــة:

إنّ الزواج نظام اجتماعي يخضع لما تخضع له باقي النظم الاجتماعية الأخرى، فهو يحقق أهدافا اجتماعية وثقافية واقتصادية وتربوية بجانب الأهداف الخاصة بالزوجين، من هذا المنطلق كان على كلّ طرف من أطراف الحياة الزوجية العمل على استقرار الزواج واستمراره، الذي يتوقّف على مقدار تكيّف الزوج والزوجة مع المتغيرات الحديثة التي طرأت على حياتهما وعلى مدى مرونتهما في تغيير أدوارهما الاجتماعية لتتلاءم مع طبيعة الحياة الزوجية.

وتفشل الحياة الزوجية عندما يفشل الزوج والزوجة في التكيف مع هذه الأدوار، ويعد الطلاق أبرز أشكال هذا الفشل الزواجي.

لهذا يجدر بالشاب المقبل على الزواج أن يحسن الاختيار، على أساس التكافؤ الخلقي والديني والاجتماعي والثقافي ونقصد بالتكافؤ الوصول إلى مستوى ملائم من التوافق في القيم والعادات والقدرات حتى يسهل التعامل وينجح الزواج بوصفه علاقة أساسية دائمة بين رجل وامرأة اتفقا على الارتباط وتحمل مسؤولية الأسرة.

قائمة المراجع

الكتب

1- أشرف عبد الغني ، **المدخل إلى الصحة النفسية** ، جامعة الإسكندرية،دون طبعة، مصر، 2007.

2- جبارة عطية، عوض علي، **المشكلات الاجتماعية**، دار دنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية،2003

3- حسين عبد الحميد رشوان ، **الأسرة والمجتمع** ، مؤسّسة شباب الجامعة، 2003

4- سامية حسن الساعاتي، **الاختيار للزواج والتغيير الاجتماعي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت،1981

7- سعيد حسن العزة، **الإرشاد الأسري**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، عمان، 2000 .

8- سناء الخولي ، **الزواج والعلاقات الأسرية**، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى ، بيروت .1984

9- سناء الخولي، **الأسرة والحياة العائلية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ،.1984

10- سناء الخولي، **الأسرة والزواج في عالم متغير**، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة 1989.

عبد المجيد سيد منصور ، زكريا أحمد الشربيني ، **الأسرة على مشارف القرن 21** دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، القاهرة ،2000.

11- عبد الرحمان العيسوي، **علم النفس علم وفن**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية،2001

12- عبد القادر القصير، **الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية**، دار النهضة العربية،الطبعة الأولى ، لبنان، 1999

13- عبد الهادي عباس ، **المرأة والإسلام في حضارات الشعوب وأنظمتها**، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، الجزء الثاني ، الطبعة الأولى ،1987

14- كمال إبراهيم مرسي، **العلاقة الزوجية والصحة النفسية في الإسلام**، وعلم النفس دار القلم، الكويت،.2003

15- محمد السيد عبد الرحمان، **دراسة في الصحة النفسية**، دار قباء للنشر والتوزيع، الجز الثاني،القاهرة ، 1998.

16 -حسن، **الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، بيروت، 1981

17-مسعودة كمال، **مشكلة الطلاق في المجتمع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1986

18- مصطفى حجازي، **الصحة النفسية**، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى ، لبنان،2000.

19- معن خليل عمر، **علم اجتماع الأسرة** ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن .2000

20- موسى بودهان، **قانون الأسرة الجزائري**، دار الطباعة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، الجزائر 2005

21-mostefa boutefnouchet, la famille algérienne, société nationale d'édition et de diffusion, Alger.1982

22- مهدي قاضي، الزواج على ورقة الطلاق (2008) من الموقع:

http://www.alandapaper.com

□ المعاجم:

□1- المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، الطبعة الأربعون، بيروت، .2003

2- جار الله أبي القاسم محمود عمر الزمخشري ، معجم في اللغة والبلاغة مكتبة لبنان،الطبعة الأولى، لبنان، □1996.

الموسوعات

- عبد الرحمان محمد العيسوى ، فن الإرشاد والعلاج النفسي ، دار الراتب الجامعية، الطبعة الأولى، لبنان، 1999.

المجلات

- مجموعة من الباحثين، سيكولوجية التوافق والحالة السوية، منشورات دار الأفاق الجديدة، ط 5، بيروت،1994.

☐ملاحق:

استبانة بـحـث خاصة بالشباب غير لمتزوجين

سيدي، سيدتي

نتقدم إليكم بهذه الاستبانة، والتي تهدف إلى تحديد عوامل نجاح الزواج وعوامل فشله، لذا نرجو منكم الإجابة على الأسئلة المطروحة، وتكون الإجابة باختيار ثلاث إجابات حسب الأهمّية (1-2-3) أمام العبارة التي تراها مناسبة. ونعلمكم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة. مثال: في السؤال (8) إذا كنت تفضل الجمال في المرتبة الأولى فضع الرقم (1) وإن كنت تفضل الدين في المرتبة الثانية فضع الرقم(2) والصفة الأقل أهمّية ضعها في المرتبة (3). ولكم منا جزيل الشكر. الباحثة

المعلومات الشخصية:

1- الجنس: ذكر ( ) ، أنثى ( ).

2- الســن:.......سنة

3- المهنة:...............................

4- المستوى التعليمي : ثانوي( ) ، جامعي ( ).

5- نوع السكن : فيلا( )، سكن في عمارة( )، حوش مستقل ( )، حوش مع الجيران( )

آخر أذكره...

6- هل أنت خاطب (مخطوبة): نعم ( ) ، لا( ).

7- إذا كان نعم فما هي مدة الخطوبة:.................

الأسئلة:

8- الأسس التي ستعتمدها في اختيار زوجتك(ك) هي :

- المـــال( ) - الجمـــال ( ) - الأخلاق( )
- الديـــن( ) - المكانة الاجتماعية ( ) - النسب( )
- أخرى اذكرها.............................. ... ...

9- الصفات التي تفضل أن تتميز بها زوجتك(ك) هي:

- الصدق ( ) - التواضع ( ) - الاحترام( )
- الاهتمام بالمظهر ( ) - الصراحة( )
- أخرى اذكرها...

10- المشاكل التي تتوقع أن تواجهك في حياتك الزوجية تكون بسبب:

- تدخل أهل الزوج(ة)( ) - الجانب المادي ( ) - الاختلاف حول أسلوب تربية الأبناء( )
- زيارة الأقارب ( ) - انعدام التوافق الجنسي بينكما( ) - فارق السن... ( )

- آخر أذكره...

11- الصفات التي قد لا تفضلها(ينها) في زوجتك (ك) هي:

- الكذب ( ) - التكبر( ) - اللامبالاة( )

- الثرثرة ( ) - _البخل( )

- أخرى أذكرها..

12- الطريقة التي قد تلجأ(ين) إليها لحل خلافاتكما الزوجية هي:

- التسامح( ) - الحوار ( ) - استشارة الأهل ( )

- استشارة الأصدقاء( ) - نسيان المشكل ( ) - اللجوء إلى القوة ( )

- أخرى اذكرها..

13- ترى(ين)، بأن العوامل المؤدية إلى الفشل الزواجي، ترجع إلى:

- عدم إنجاب الأطفال ( ) - انعدام التوافق الجنسي( ) - العنف ( )

- تدخل أهل الزوج(ة) ( ) - تدني القدرة الشرائية ( )

- أخرى اذكرها..

14- في رأيك، انعدام التوافق الجنسي بين الزوجين، يؤدي إلى :

- تقبل الوضع ( ) - الشجار الدائم ( ) - الطلاق ( )

- إعادة الزواج ( )

- أخرى اذكرها..

15- تفضل(ين) أن تكون عملية اختيار الزوج (ة) من طرف:

- الوالدين( ) - أصدقاء ( ) - بنفسك( )

- آخر اذكره..

16- ترى(ين)أن الزوج عادة يهمل دوره في:

- تربية الأبناء( ) - الإنفاق على الأسرة( ) - المشاركة في الشؤون المنزلية( )

- المشاركة في التخطيط لمستقبل الأسرة( )

- آخر أذكره ....

17- ترى (ين)أن الزوجة عادة تهمل دورها في:

- الاهتمام بشؤون المنزل( ) - الإنجاب( ) - الإنفاق على الأسرة( )

- المشاركة في التخطيط لمستقبل الأسرة( ) - تربية الأبناء ( )

- آخر اذكره..

18- تعتقد(ين) أن حقوق الزوج على زوجته هي:

الطاعة ( ) - الاحتفاظ بأسراره ( ) - رعاية الأطفال( )

- استئذانه قبل الخروج من المنزل( ) - الاهتمام بمظهرها ( )

- تنظيم شؤون المنزل( )

- آخر اذكره...

19- تعتقد (ين)أن حقوق الزوجة على زوجها هي:

- حسن المعاملة( ) - الإنفاق عليها( )

- حرية التصرف في مالها( ) - السماح لها بزيارة أهلها( )

- آخر أذكره...

20- حسب رأيك ، ما هي الأسباب المؤدية إلى الطلاق؟..............................

....

....

21- في رأيك، ماهي العوامل المؤدية إلى نجاح الزواج؟............................

....

....

الاستبانة الخاصة بالمتزوجين

سيدي، سيدتي

نتقدم إليكم بهذه الاستبانة، والتي نهدف من خلالها إلى تحديد عوامل نجاح الزواج وعوامل فشله، لذا نرجو منكم الإجابة على الأسئلة المطروحة، وتكون الإجابة باختيار ثلاث إجابات حسب الأهمّية (1-2-3) أمام العبارة التي تراها مناسبة. ونعلمكم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة. مثال: في السؤال (12)ذا كنت تفضل الجمال المرتبة الأولى فضع الرقم(1)، وان كنت تعطي أهمّية ثانية للدين فضعه في المرتبة(2)، والصفة الأقل أهمّية ضعها في المرتبة (3). ولكم منا جزيل الشكر. الباحثة

المعلومات الشخصية:

1- الجنس: ذكر ( ) ، أنثى ( ).

2- الســن:............سنة.

3- سنّ الزوج(ة):.......سنة.

3- المهنة:...........................

4- مهنة الزوج(ة):................

5- المستوى التعليمي : لا يقرأ ولا يكتب( )، ابتدائي( )، متوسط( )، ثانوي( )، جامعي( ).

6- المستوى التعليمي للزوج(ة): لايقرأ ولا يكتب( )، ابتدائي( )، متوسط( )، ثانوي( )،جامعي( ).

7- عدد الأطفال:.......... ذكور( ) ، إناث( )، لا يوجد ( ).

8- نوع السكن : فيلا( )، سكن في عمارة( )، حوش مستقل ( )، حوش مع الجيران( )

آخر أذكره.......................

9 - تسكن مع: الأهل ( )، لوحدك( )، آخر اذكره...................................

مدة الخطوبة:............ مدة الزواج:..........

الأسئلة:

12- اعتمدت في اختيار زوجتك (ك) على:

- المـــال( ) - الجمـــال ( ) - الأخلاق ( )
- الديـــن ( ) - المكانة الاجتماعية:( ) - النسب ( )
- أخرى اذكرها....................................... ...

13- الصفات التي تفضلها(ينها) في زوجتك(ك)هي:

- الصدق ( ) - التواضع( ) - الاحترام( )
- الاهتمام بالمظهر ( ) - الصراحة( )
- أخرى اذكرها..

14- المشاكل التي واجهتكما كزوجين كانت بسبب:

- تدخل أهل الزوج(ة)( ) - الجانب المادي( )
- الاختلاف حول أسلوب تربية الأبناء( )
- زيارة الأقارب ( ) - فارق السنّ ( )
- آخر أذكره...
15- الصفات التي لا تفضلها(ينها) في زوجتك (ك)هي:
- الكذب ( ) - التكبر ( ) - اللامبالاة ( )
- الثرثرة ( ) - البخل ( )
- أخرى أذكرها...
16- الطريقة التي تلجآن إليها لحل خلافاتكما الزوجية هي:
- التسامح( ) - الحوار...... ( ) - استشارة الأهل......( )
- استشارة الأصدقاء( ) - نسيان المشكل( ) - اللجوء إلى القوة( )
- أخرى اذكرها...
17- العوامل المؤدية إلى الفشل الزواجي ترجع إلى:
- عدم إنجاب الأطفال ( ) - زيارة الأقارب ( )
- العنف ( ) - تدخل أهل الزوج(ة) ( ) - تدني القدرة الشرائية ( )
- أخرى اذكرها...............................
18- انعدام التوافق الجنسي بين الزوجين يؤدي إلى :
- تقبل الوضع ( ) - الشجار الدائم ( ) - الطلاق ( )
- إعادة الزواج ( )
- أخرى اذكرها.........................
19- عملية اختيار الزوج (ة) كانت من طرف :
- الوالدين( ) - الأصدقاء ( ) - بنفسك ( )
- آخر اذكره.........................
20- الزوج يهمل عادة دوره في:
- تربية الأبناء( ) - الإنفاق على الآسرة( ) - المشاركة في الشؤون المنزلية( )
- المشاركة في التخطيط لمستقبل الأسرة( )
- آخر أذكره ....
21- الزوجة تهمل عادة دورها في:
- الاهتمام بشؤون المنزل( ) - الإنجاب ( ) - الإنفاق على الأسرة ( )
- المشاركة في التخطيط لمستقبل الأسرة( ) - تربية الأبناء( )

- آخر اذكره...

22- حقوق الزوج على زوجته هي :

- الطاعة ( )   - الاحتفاظ بأسراره ( )   -   رعاية الأطفال ( )

- استئذانه قبل الخروج من المنزل( )   - الاهتمام بمظهرها : ( )

- تنظيم شؤون المنزل ( )

-آخر اذكره........................... ....

23- حقوق الزوجة على زوجها هي:

- حسن المعاملة( )   - الإنفاق عليها( )   - حرية التصرف في مالها( )

- السماح لها بزيارة أهلها( )

- آخر أذكره..

24- ما هي الأسباب المؤدية إلى الطلاق؟.......................................

....

25- هل تعتقد بان زواجك ناجح؟..........................لماذا؟............................

....

استبانة بحث خاصة بالمطلقين

سيدي، سيدتي

نتقدم إليكم بهذه الاستبانة، والتي نهدف من خلالها إلى تحديد عوامل نجاح الزواج وعوامل فشله، لذا نرجو منكم الإجابة على الأسئلة المطروحة، وتكون الإجابة باختيار ثلاث إجابات حسب الأهمّية (1-2-3) أمام العبارة التي تراها مناسبة. ونعلمكم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

مثال:في السؤال (12)إذا كنت تفضل الجمال في المرتبة الأولى فضع الرقم (1)، وان كنت تعطي أهمّية ثانية للدين فضعه في المرتبة(2)، والصفة الأقل أهمّية ضعها في المرتبة (3). ولكم منا جزيل الشكر.

الباحثة

المعلومات الشخصية:

1- الجنس: ذكر ( ) ، أنثى ( ).

2- السـن:..........سنة.

3- سنّ الزوج(ة):.......... سنة.

4-المهنة:...................................

- مهنة الزوج(ة):...

5- المستوى التعليمي: لا يقرأ ولا يكتب( )، ابتدائي( )، متوسط( )، ثانوي( )، جامعي( ).

6- المستوى التعليمي للزوج(ة): لايقرأ ولا يكتب( )،ابتدائي( )،متوسط( )،ثانوي( )،جامعي( ).

7- عدد الأطفال:............. ذكور( ) ، إناث( )، لا يوجد ( ).

8- نوع السكن : فيلا( )، سكن في عمارة( )، حوش مستقل ( )، حوش مع الجيران( )

آخر أذكره........................

9 - تسكن مع: الأهل ( )، لوحدك( )، آخر اذكره.......................

مدة الخطوبة:........ مدة الزواج:............

الأسئلة:

12- اعتمدت في اختيار زوجتك (ك) على:

- المـــال( ) - الجمـــال( ) - الأخلاق ( )

- الديـــن( ) - المكانة الاجتماعية:( ) - النسب ( )

- أخرى اذكرها....................................... ....

13- الصفات التي كنت تفضلها(ينها) في زوجتك(ك)هي:

- الصدق ( ) - التواضع ( ) - الاحترام( )

- الاهتمام بالمظهر ( ) - الصراحة( )

- أخرى اذكرها..

14- المشاكل التي واجهتكما كزوجين كانت بسبب:
- تدخل أهل الزوج(ة)( ) - الجانب المادي( )
- الاختلاف حول أسلوب تربية الأبناء( )
- زيارة الأقارب ( ) - فارق السنّ ( )
- آخر أذكره.......................................
15- الصفات التي كنت لا تفضلها(ينها) في زوجتك (ك)هي:
- الكذب ( ) - التكبر ( ) - اللامبالاة ( )
- الثرثرة ( ) - البخل ( )
- أخرى أذكرها...
16- الطريقة التي كنتما تلجآن إليها لحل خلافاتكما الزوجية هي:
- التسامح( ) - الحوار ( ) - استشارة الأهل ( )
- استشارة الأصدقاء( ) - نسيان المشكل ( ) - اللجوء إلى القوة ( )
- أخرى اذكرها.................
17- حسب خبرتك الزواجية، العوامل المؤدية إلى الفشل الزواجي ترجع إلى:
- عدم إنجاب الأطفال ( ) - زيارة الأقارب ( )
- العنف ( ) - تدخل أهل الزوج(ة) ( ) - تدني القدرة الشرائية ( )
- أخرى اذكرها.................
18- انعدام التوافق الجنسي بين الزوجين يؤدي إلى :
- تقبل الوضع ( ) - الشجار الدائم ( ) - الطلاق ( )
- إعادة الزواج ( )
- أخرى اذكرها.................
19- عملية اختيار الزوج (ة) كانت من طرف :
- الوالدين( ) - الأصدقاء ( ) - بنفسك ( )
- آخر اذكره.................
20- الزوج يهمل عادة دوره في:
- تربية الأبناء( ) - الإنفاق على الآسرة( )
- المشاركة في الشؤون المنزلية( ) - المشاركة في التخطيط لمستقبل الأسرة( )
- آخر أذكره ....
21- الزوجة تهمل عادة دورها في:
- الاهتمام بشؤون المنزل( ) - الإنجاب ( ) - الإنفاق على الأسرة ( )

- المشاركة في التخطيط لمستقبل الأسرة( ) - تربية الأبناء( )

- آخر اذكره............................

22- حقوق الزوج على زوجته هي :

- الطاعة ( ) - الاحتفاظ بأسراره ( ) - رعاية الأطفال ( )

- استئذانه قبل الخروج من المنزل ( ) - الاهتمام بمظهرها ( )

- تنظيم شؤون المنزل ( )

آخر اذكره........................... ....

23- حقوق الزوجة على زوجها هي:

- حسن المعاملة( ) - الإنفاق عليها( ) - حرية التصرف في مالها( )

- السماح لها بزيارة أهلها( )

- آخر أذكره..

24- ما هي الأسباب المؤدية إلى الطلاق؟..

....

25- ما هي العوامل المساهمة في إنجاح الزواج؟..........................

....

الأهلية كشرط لإبرام عقد الزواج
حسب آخر تعديل لقانون الأسرة الجزائري

د. خضـراوي الهــادي
كلية الحقوق والعلوم السياسية
جامعة الأغواط

الملخّص

إنّ توجّه إرادة الشخص لإحداث الأثر القانوني متوقّف ومنوط بإدراكه وتمييزه، فمتى كان كامل التمييز والإدراك كان كامل الأهلية، ومتى كان ناقص التمييز والإدراك كانت أهليته ناقصة أو منعدمة بحسب ما يقتضيه القانون.

وانطلاقا من هذا نصّت المادّة الرابعة من قانون الأسرة الجزائري على: "الزواج هو عقد رضائي، يتمّ بين الرجل والمرأة على الوجه الشرعي؛ من أهدافه تكوين أسرة أساسها المودّة والرحمة والتعاون وإحصان الزوجين والمحافظة على الأنساب".

وتطبيقا لهذا النصّ، فإنّ موضوع الأهلية حظي بعناية كبيرة من قبل المشرّع الجزائري الذي ساوى بين الرجل والمرأة بخصوص الأهلية بأن حددها ببلوغ سنّ تسعة عشرة كاملة، كما حمّل القاصر المأذون له بإبرام عقد الزواج المسؤولية كاملة فيما يترتب من آثار قانونية عن عقد الزواج المبرم بمعنى أنّ هذا القاصر تكون له أهلية التقاضي فيما يتعلّق بآثار عقد الزواج من حقوق والتزامات دون تدخل ممن ينوب عنه قانونا.

خلق الله الإنسان في هذه الحياة لعمارة الكون، وسخّر له ما في الأرض جميعًا، والشمس والقمر والنجوم والدوابّ، ليبقى النوع الإنساني إلى المدّة التي قدّرها سبحانه لبقائه. ولّما كانت عمارة الكون متوقّفة على وجود الزواج لكونه طريق التوالد والتناسل، شرع الله الزواج لتنظيم المعاش وربط الأسر برباط وثيق قائم على المودّة والرحمة، فإنّ من المقرّر أنّ العمل الذي تقوم به الجماعة لا يتمكّن الفرد من القيام به وحده إلا بعسر ومشقة، ثمّ إنّ الإنسان لا يستقيم حاله ولا تطمئن حياته إلا باستقرار شؤونه المنزلية، ولا يتحقق هذا الاستقرار والاطمئنان إلا بوجود شريكة له ترعى أمره وتحيطه بالرعاية وتحفظه في نفسها وماله.

ولا تقتصر منافع الزواج على الحياة الدنيوية، إنّما تعدّت إلى ما بعد الموت، فإنّ الإنسان إذا مات انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له. ولا يكون الولد إلا بالزواج، لكلّ ما سبق كانت عناية المولى عزّ وجلّ بهذا العقد؛ فقد حثّ الإسلام عليه، ودعا إليه في أكثر من آية؛ ووردت الأحاديث النبوية

مرغّبة في تحصيله فقال تعالى في محكم تنزيله: ﴿ **وَمِنْ ءَايَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾[1]، وقال سبحانه وتعالى أيضا: ﴿**وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَاجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ أَفَبِالْبَاطِلِ يُؤْمِنُونَ وَبِنِعْمَتِ اللَّهِ هُمْ يَكْفُرُونَ**﴾[2]، وقال عليه السلام: "**من تزوّج فقد أحرز شطر دينه، فليتّق الله في الشطر الآخر**"، كما قال عليه السلام: " **يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج فانه أغض للبصر وأحصن للفرج ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنّه له وجاء**"(متّفق عليه)، كما روى أنّ النبيّ عليه الصلاة والسلام قال: "**الدنيا متاع وخير متاعها المرأة الصالحة**".

بناء على ما تقدّم يتبين أنّ الشارع الإسلامي أولى أهمّية خاصّة لعقد الزواج، لم تتوفّر في غيره من العقود، فلقد نظّم أموره، وبيّن أحكامه، ووضع الأسس التي تقوم عليها، وتشهد بذلك النصوص القرآنية والأحاديث النبوية المتعلّقة بمسائل الزواج فقد جعله الله تعالى من آياته، وأوضح أنّه من نعمه على خلقه.

من هذا المنطلق نجد أنّ المشرع الجزائري قرّر أحكاما منظّمة لهذا الميثاق الغليظ بداية بتعريفه بموجب نصّ المادّة الرابعة من القانون 05-02 المؤرخ في 04 مايو سنة 2005 التي عرّفت الزواج بقولها: "الزواج هو عقد رضائي يتمّ بين رجل وامرأة على الوجه الشرعي، من أهدافه تكوين أسرة أساسها المودّة والرحمة والتعاون وإحصان الزوجين والمحافظة على الأنساب".

والمشرّع الجزائري اعتبر بهذا النصّ أنّ الزواج هو عقد رضائي تكفي لانعقاده توافق الإرادتين وتطابقهما إذا استوفى شروط صحّته التي نصّت عليها المادّة 09 من القانون 05-02 المؤرّخ في 04 مايو سنة 2005 وهي (أهلية الزواج، الصداق، الولي، شاهدان، انعدام الموانع الشرعية للزواج).

والعقد كما عرّفه في القانون المدني هو توافق أو ارتباط بين إرادتين؛ وهذا يعني أنّ التوافق أو الارتباط (التراضي) هو جوهر العقد وركنه الأساسي، فالتراضي إذن هو اقتران إرادتين وتطابقهما، الإرادة الأولى هي الإيجاب والثانية هي القبول[3]، فالإيجاب هو التعبير الباتّ عن إرادة أحد الطرفين صادر من موجّهه إلى الطرف الآخر بقصد تكوين أسرة أساسها المودّة والرحمة والتعاون وإحصان الزوجين والمحافظة على الأنساب، أمّا القبول فهو التعبير الذي يصدر من المخاطب بالإيجاب معبّرًا عن إرادته بقبول الإيجاب، و المخاطب يكون حرا في أن يرفض الإيجاب أو يقبله، ويصحّ أن يكون الإيجاب أو القبول في حالة العجز بكلّ وسائل التعبير عن الإرادة التي تفيد النكاح وتكوين أسرة كالكتابة والإشارة المتداولة عرفا، وهذا ما تضمّنته المادّة 10 من قانون الأسرة لسنة 2005: "يكون الرضا بإيجاب من أحد الطرفين وقبول من الطرف الأخر بكل لفظ يفيد معنى النكاح شرعا. ويصحّ الإيجاب والقبول من العجز بكلّ ما يفيد معنى النكاح لغة أو عرفا كالكتابة والإشارة".

وحتّى يتمّ الارتباط والتوافق بين الإيجاب والقبول، أي بين الإرادتين إرادة الرجل وإرادة المرأة، لابدّ أن يكون كلّ إرادة متوافرة على الشروط التي تجعلها صحيحة في نظر القانون، وصالحة بالتالي للمشاركة في تكوين الرابطة العقدية[4].

والسؤال الذي يطرح نفسه، ما هو الشرط الأساسي لصحّة التراضي، وما هو الجزاء المترتّب على تخلّفه، وما حكم زواج القاصر في حالة ما إذا تمّ بدون مراعاة ما نصّت عليه المادّة السابعة من قانون الأسرة 2005؟.

للإجابة على هذه الأسئلة ارتأيت أن أقسم هذه الدراسة إلى ثلاث أقسام: القسم الأول خصصته لإنشاء عقد الزواج، أمّا القسم الثاني سوف أتناول فيه ماهية الأهلية، وأمّا القسم الثالث خصصته للأهلية باعتبارها من شروط صحّة التراضي في عقد الزواج.

– إنشاء عقد الزواج:

جدير بنا قبل الحديث عن أركان عقد الزواج، التعرّض لتعريف الزواج لغة واصطلاحا، فالمعنى اللغوي للفظ الزواج: هو اقتران أحد الشيئين بالآخر، وارتباط كلّ واحد بالآخر، بعد أن كانا منفصلين، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**كَذَٰلِكَ وَزَوَّجْنَاهُم بِحُورٍ عِينٍ**﴾، أي قرناهم بهنّ، وقوله سبحانه تعالى: ﴿**وَإِذَا النُّفُوسُ زُوِّجَتْ**﴾، أي قرنت بأبدانها أو بأعمالها[5]، ثم شاع استعمال لفظ الزواج في اقتران الرجل بالمرأة على سبيل الدوام والاستمرار لتكوين أسرة كما أطلقت كلمة النكاح لغة على العقد وعلى الوطء[6]، وعلى الضمّ حسّيا كان أو معنويا كضمّ محسوس إلى محسوس أو ضمّ قول إلى قول.

أمّا معنى الزواج في الاصطلاح الشرعي: فهو عقد وضعه الشارع يفيد حل استمتاع لكل من الزوجين بالآخر على الوجه المشروع وعلى سبيل القصد. والتقييد بالقصد لئلا يشمل العقد الذي يفيد الحلّ ضمنا، ثمّ إنّ العقد المذكور كما يطلق عليه لفظ الزواج يطلق عليه لفظ النكاح وكثر استعمال الفقهاء والقرآن للفظ النكاح في ذلك عن لفظ الزواج وعلى ذلك يكون مدلول لفظي الزواج والنكاح في لسان الشرعيين واحد [7]، ودلّ على شرعية الزواج كتاب الله، وسنّة رسوله، وإجماع الأمّة؛ أمّا الكتاب فقوله تعالى: ﴿**فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ مَثْنَىٰ وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰ أَلَّا تَعُولُوا**﴾ [8]، وقوله تعالى: ﴿**وَأَنكِحُوا الْأَيَامَىٰ مِنكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِن يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهِمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ**﴾ [9].

أمّا السنّة فقوله عليه الصلاة والسلام: "**يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوّج فإنّه أغضّ للبصر وأحصن للفرج، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنّه له وجاء**"، وقد اجمع المسلمون من لدن رسول الله صلى الله عليه وسلم على أنّ الزواج مباح مشروع.

على هذا الأساس فإنّ الزواج ككلّ عقد من العقود له أركان وشروط، فالأركان بها قوام الشيء، ولا تتحقّق ماهيته إلاّ بها لكونها جزءًا من حقيقته، ومن أهمّها يقابل الإيجاب مع القبول اللذان يصدران من العاقدين، فيرتبط

أحدهما بالآخر ليتحقّق العقد، وكلّ عقد لابدّ له من عاقدين، وصيغة، ومعقود عليه، فالعاقد من يباشر العقد لنفسه أو لغيره، والصيغة هي الإيجاب والقبول، وقد يكون المعقود عليه أحد العاقدين في الزواج إذا باشرته المرأة بنفسها فهي عاقدة ومعقود عليها.

ويشترط في عاقدي الزواج والمعقود عليها واللفظ الذي يصدر منهما شروط، تتنوّع إلى شروط انعقاد، وشروط صحّة، وشروط نفاذ، وشروط لزوم.

أمّا شروط الانعقاد، فهي التي يتمّ العقد بوجودها وينعدم بانعدامها، وشروط الصحّة هي التي يكون العقد بتحقّقها صالحا لأن تترتّب عليه أحكامه، ويفسد العقد عند عدم توفّرها.

وشروط النفاذ هي التي يتوقّف ترتّب العقد عليها فعلا بعد أن يكون صحيحا منعقدا، وإذا فقد شرط منها وتوفّرت شروط الانعقاد والصحّة كان العقد موقوفا.

وشروط اللزوم هي التي تلزم لدوام العقد وبقاء ترتّب آثاره عليه، فعند تحقّقها يكون العقد غير قابل للفسخ أو الاعتراض عليه، وإذا فقد شرط منها مع توفّر شروط الانعقاد والصحّة والنفاذ كان العقد منعقدا صحيحا نافذا غير لازم.

وتتدرّج هذه الشروط بعضها مع بعض، فلا يكون العقد لازما إلاّ عند توفّر شروط اللزوم والصحّة والنفاذ والانعقاد، كما لا يكون نافذا إلاّ عند توفّر شروط النفاذ والانعقاد والصحّة، ولا يكون صحيحا إلاّ عند توفّر شروط الصحّة والانعقاد، وعلى هذا فان تركيزنا في هذه الدراسة يكون على شرط أهلية باعتبارها من شروط الصحّة[10].

تعريف الأهلية:

الأهلية لغة: الصلاحية فيقال: فلان أهل لعمل كذا إذا كان صالحا للقيام به، والأهلية في معناها القانوني لا تختلف عن معناها اللغوي، فهي أيضا في القانون تعني: الصلاحية، سواء كانت هذه الصلاحية تنصرف إلى مجرّد القابلية لاكتساب الحقوق والتحمّل بالالتزامات (و هو ما يعرف قانونا باسم أهلية الوجوب)، أو سواء كانت هذه الصلاحية تنصرف إلى قدرة الشخص على أن يبرم بنفسه التصرّفات القانونية التي من شأنها أن تكسبه الحقّ أو تحمله بالالتزام (و هو ما يعرف قانونا باسم أهلية الأداء) وعلى ذلك بالأهلية قانونا، تنقسم إلى نوعين هما أهلية الوجوب وأهلية الأداء [11].

أهلية الوجوب:

هي صلاحية الشخص لاكتساب الحقوق وتحمّل الالتزامات؛ وسميت كذلك لأنها تتعرض لما يجب للإنسان وما يجب عليه، وأهلية الوجوب مناطها الحياة فهي توجد للشخص منذ ميلاده إن لم توجد له قبل ذلك، وتظلّ ملازمة له طالما بقي على قيد الحياة، ولا تزول عنه إلا بالموت، وهي لا علاقة لها بالعقل، فالصبي غير المميّز والمجنون يتمتّع كلاهما بأهلية وجوب رغم كونه غير عاقل[12].

أهلية الأداء:

اختلفت من الناحية اللفظية، تعريفات الفقهاء لأهلية الأداء اختلافا كبيرا ولكنها جميعا تدور من حيث المعنى على أنّ أهلية الأداء هي قدرة الشخص على التعبير عن إرادته تعبيرا منتجا لآثاره القانونية في حقّ نفسه[13]، وهذا التعريف لأهلية الأداء يظهر الخصائص الذاتية لهذه الفكرة ويمنع من التباس غيرها بها، وهذا التعريف يظهر أولا أن مجال أهلية الأداء يقتصر فقط على التصرّفات القانونية دون الوقائع المادية، والتصرّفات القانونية هي أعمال الإرادة حين تتجه إلى إحداث اثر قانوني معين، والأمر الجوهري في هذه التصرّفات أنّ آثارها ترتب بسلطان الإرادة لا بقوة القانون، فهذه الآثار تقع لأنّ الإرادة اتجهت إليها، فالتصرّفات القانونية تتحكّم في وجودها وفي آثارها إرادة الشخص ومجال أهلية الأداء ينحصر في التصرّفات القانونية فقط.

يتضح لنا مما تقدّم أنّ أهلية الأداء تدور مع التمييز وجودا وعدما وتدور مع العقل اكتمالا و مقدارا.

ولّما كان انتقال الإنسان من مرحلة انعدام التمييز إلى مرحلة التمييز العقل إنما يتوقف على تقدمه في السنّ فإنّ علماء أصول الفقه قسموا الأدوار التي يمر بها الإنسان في حياته إلى أربعة أدوار[14]:

- قبل أن يولد وهو جنين
- من وقت ولادته إلى سنّ التمييز
- من سنّ التمييز إلى سنّ البلوغ
- من سنّ البلوغ إلى الموت

الدور الأول: الجنين، فالشخص وهو جنين في بطن أمّه معدوم أهلية الأداء وناقص أهلية الوجوب، إذ ليس له من أهلية الوجوب إلا ذمّة صالحة للوجوب له في بعض الحقوق (كالحق في ثبوت نسبه من أبيه) المادّة 41 من قانون الأسرة سنة 2005: "ينسب الولد لأبيه متى كان الزواج شرعيا وأمكن الاتصال ولم ينفه بالطرق المشروعة".

وفي الوصية من الموصى له المادّة 187 من قانون الأسرة 2005: "تصحّ الوصية للحمل بشرط أن يولد حيا وإذا ولد توأم يستحقونها بالتساوي ولو اختلف الجنس".

الدور الثاني: الصبي غير المميز، يمتدّ هذا الدور من الولادة إلى سنّ التمييز، ويقدّر سنّ التمييز بثلاث عشرة سنة هذا ما نصت عليه المادّة 42 من القانون المدني الجزائري: "لا يكون أهلا لمباشرة حقوقه المدنية من كان فاقد التمييز لصغر في السنّ أو عَتَهٍ أو جنون يعتبر غير مميّز من لم يبلغ ثلاث عشرة سنة".

ففي هذه المرحلة تكتمل أهلية الوجوب للشخص، ويصبح قادرا على التمتّع بكلّ الحقوق وقادرا على أن تترتب في ذمته كلّ الالتزامات؛ أمّا أهلية الأداء فتبقى معدومة، والذي يباشر أهلية الأداء للصغير المميّز هو وليه،

وهذا ما نصّت عليه المادّة 87 من قانون الأسرة 2005: "يكون الأب وليا على أولاده القصّر، وبعد وفاته تحلّ الأمّ محلّه قانونا.

و في حالة غياب الأب أو حصول مانع له، تحلّ الأمّ محلّه في القيام بالأمور المستعجلة المتعلّقة بالأولاد، وفي حالة الطلاق، يمنح القاضي الولاية لمن أسندت له حضانة الأولاد".

فيتّضح لنا من هذه المادّة أنّ ولي الصغير هو الأب، وبعد وفاته تثبت الولاية قانونا للأمّ، وفي حالة عدم وجوده كأن يكون غائبا أو حصل له مانع، فالأمّ تحلّ محله للقيام بالأمور المستعجلة والمتعلّقة بشؤون الأولاد وفي حالة عدم وجود الأمّ، فالأب أو الجدّ عليهم تعيين وصي للولد القاصر، وهذا ما نصّت عليه المادّة 92 من قانون الأسرة 2005 " يجوز للأب أو الجدّ تعيين وصي للولد القاصر إذا لم تكن له أمّ تتولى أموره أو تثبت عدم أهليتها لذلك بالطرق القانونية، وإذا تعدد الأوصياء فللقاضي اختيار الأصلح منهم مع مراعاة أحكام المادّة 86 من هذا القانون".

الدور الثالث: الصبي المميز، تبدأ هذه المرحلة من سنّ التمييز إلى سنّ البلوغ، ويكون للقاصر أهلية أداء ناقصة فله أن يباشر ما كان نافعا له نفعا محضا، وليس له ان يباشر ما كان ضار أضرارا محضا أما الأعمال الدائرة بين النفع والضرر تكون متوقفة على إجازة الولي أو الوصي، هذا ما نصت عليه المادّة 83 من قانون الأسرة 2005: "من بلغ سنّ التمييز ولم يبلغ سنّ الرشد طبقا للمادة 43 من القانون المدني تكون تصرفاته نافذة إذا كانت نافعة له، وباطلة إذا كانت ضارة به، وتتوقف على إجازة الولي أو الوصي فيما إذا كانت مترددة بين النفع والضرر، وفي حالة النزاع يرفع الأمر للقضاء".

الدور الرابع: يبدأ من سنّ البلوغ وينتهي بالموت حدد المشرع الجزائري من الرشد ببلوغ سنّ 19 سنة كاملة وهذا ما نصت المادّة 40 من القانون المدني الجزائري: "كلّ شخص بلغ سنّ الرشد متمتعا بقواه العقلية ولم يحجر عليه يكون كامل الأهلية لمباشرة حقوقه المدنية. وسنّ الرشد تسعة عشر (19) سنة كاملة".

هذه المادّة تشترط لكي يكون الشخص كامل الأهلية المدنية ثلاثة شروط:

- هو بلوغ سنّ الرشد، وسنّ الرشد في القانون المدني الجزائري هي 19 سنة كاملة.
- بلوغ سنّ الرشد متمتّعا بقواه العقلية
- بلوغ سنّ الرشد متمتّعا بقواه العقلية ولم يحجر عليه.

فإذا توافرت هذه الشروط يكون الشخص رشيدا ويكون له بذلك أهلية الاعتناء وأهلية الإدارة وأهلية التصرف وأهلية التبرع يباشر كلّ ذلك بنفسه ويسلمه وليه أو وصيه ماله ليكون حرًّ التصرّف فيه

الأهلية كشرط صحة لانعقاد الزواج:

نصّت المادّة 7 من القانون رقم 05-02 المؤرخ في 04 مايو سنة 2005: "تكتمل أهلية الرجل والمرأة في الزواج بتمام 19 سنة وللقاضي أن يرخص بالزواج قبل ذلك لمصلحة أو ضرورة، ومتى تأكد قدرة الطرفين على الزواج يكتسب الزوج القاصر أهلية التقاضي فيما يتعلّق بآثار عقد الزواج من حقوق والتزامات، كما نصت المادّة 9 من نفس القانون المذكور أعلاه: "ينعقد الزواج بتبادل رضا الزوجين".

أما المادّة 9 مكرر من قانون الأسرة لسنة 2005 نصت على: "يجب أن تتوفّر في عقد الزواج الشروط الآتية : أهلية الزواج، الصداق، الولي، شاهدان، انعدام الموانع الشرعية للزواج، فيتضّح لنا من هذه النصوص أنّ وجود التراضي ركن في عقد الزواج، إذا تخلّف انهار العقد؛ ويشترط لصحّة الرضا أن يكون من صدر منه متمتعا بأهلية الزواج التي حدّدها المشرع ببلوغ سنة 19 سنة كاملة سواء بالنسبة للمرأة أو الرجل.

فالمشرّع الجزائري بموجب هذا التعديل الجديد ساوى بين الرجل والمرأة، وحدّد سنة واحدة بعد أن كانت أهلية زواج الرجل محدّدة ببلوغ سنّ 21 سنة، والمرأة ببلوغ سنّ 18 سنة كاملة ذلك أنّ قانون الأسرة لسنة 1984 كان ينصّ: "تكتمل أهلية الرجل في الزواج بتمام 21 سنة و للمرأة بتمام 18 سنة".

إلاّ أنّ تحديد سنّ الزواج بهذه الطريقة إذا كان لا يتعارض مع الواقع والمنطق ويطابق الحقيقة في معظم الحالات، فهو يخالفها في حالات استثنائية الأمر الذي دفع بالمشرع عدم معاملة في هذه الحالة كل الأشخاص نفس المعاملة، حيث منح للقاضي سلطة تقديرية في شأن هذه التفرقة الناتجة عن اختلاف ظروف وأحوال الناس ومكنه بمقتضاها وبناء على دوافع قوية منح الإذن بالزواج حتّى قبل اكتمال السنّ المقرّرة قانونا، وهذا ما نصّت عليه المادّة السابعة في شطرها الثاني من قانون الأسرة لسنة 2005: "وللقاضي أن يرخّص بالزواج قبل ذلك لمصلحة أو ضرورة ".

هذا الحكم يسري على جميع الأشخاص بما فيهم الفتيان والفتيات، والحكمة من هذا الاستثناء حتى لا يتحايل بعض الأشخاص لمحاولة للتخلص من السنّ القانوني التي حدّدها المشرّع والتوجّه نحو الزواج العرفي الذي لا يخضع لأيّ رقابة رسمية إلاّ أنّ الإشكال الذي يطرح في هذا المجال ما هو حكم زواج القاصر المبرم بدون الإذن القضائي؟

اختلف الفقهاء حول حكم زواج القاصر المبرم بدون إذن قضائي فهناك من يصنّف الزواج القاصر ضمن التصرّفات التي تحمل النفع والضرر، ومن ثمّ فإنّ تصرّفه لا يملك فيه الحرّية التامّة، فيكون متوقّفًا على إجازة الولي، إذن فهذا التصرّف يعدّ من التصرّفات الموقوفة، وهذا العقد لا يعدّ باطلا بل موقوفا على رضا صاحب الحقّ أو إجازة وليّه، هذا النوع من التصرّفات نصّت عليه المادّة 83 من قانون الأسرة لسنة 2005: "من بلغ سنّ التمييز ويبلغ سنّ الرشد طبقا للمادّة 43 من القانون المدني تكون تصرفاته نافذة إذا كانت نافعة له، وباطلة إذا كانت ضارّة به، وتتوقّف على إجارة الولي أو الوصي فيما إذا كانت متردّدة بين النفع والضرر، وفي حالة النزاع يرفع الأمر للقضاء ". إلاّ أنّ هذا الموقف لا يمكن الأخذ به ذلك أنّ الزواج الذي يبرمه ناقص الأهلية دون إذن من القاضي لا يعتبر عقد موقوفا على الإجازة، بل عقد موقوف على الانعقاد، ذلك أن المشرع يتطلب بموجب نص المادّة السابعة في شطرها الثاني وجوب الحصول على إذن المسبق من القضاء، أي لابدّ أن يكون الإذن سابقا لإبرام عقد الزواج،

كما أنّ نص المادّة 83 من قانون الأسرة لسنة 2005 حكمها يتعلّق بالتصرّفات المالية التي يبرمها ناقص الأهلية فإذا كان التصرّف المالي الذي يبرمه القاصر ضارّ ضرر محضا له، فإنّ جزاءه البطلان، أما التصرّفات النافعة فتكون نافذة، أما التي تكون دائرة بين النفع والضرر فتتوقف على إجازة الولي أي حتى تكون نافذة وترتب أثارها القانونية فلا بد من إجازة من ينوب عنه قانونا.

وعليه فإنّ الزواج الموقوف لا ينطبق على حالة ناقص الأهلية في التشريع الجزائري.

ما يؤخذ على المشرع في قانون الأسرة لسنة 2005 أنّه لم ينصّ على حكم زواج القاصر المبرم بدون الإذن القضائي، وهذا يؤدي بنا إلى تطبيق القواعد العامة، ذلك أنّ المشرّع يعتبر تراضي الزوجين ركنًا أساسيًا وجوهريًا في تكوين عقد الزواج "ينعقد الزواج بتبادل رضا الزوجين" المادّة التاسعة من قانون الأسرة لسنة 2005، ومعروف أنّ وجود لا يكفي لانعقاد الزواج بل لابدّ أن يكون التعبير عن الإرادة صادرا من شخص متمتعا بأهلية الزواج (بلوغ سنّ 19 سنة كاملة) فإذا تخلّف شرط الصحّة ترتب عنه بطلان العقد، ويعتبر آخر وجود التراضي لا يكفي لينتج العقد أثره بل لابد أن يكون هذا التراضي صحيحا وهو لا يكون كذلك إلا إذا صدرت الإرادة من شخص يتمتع بالأهلية اللازمة لإبرام الزواج(15).

كما أنّ المادّة السابعة في فقرتها الأخيرة من قانون الأسرة لسنة 2005 أشارت إلى نقطة في غاية من الأهمية "يكتسب الزوج القاصر أهلية التقاضي فيما يتعلّق بآثار عقد الزواج من حقوق والتزامات، وهذا يعتبر شيئًا جديدًا لم يأت به قانون الأسرة لسنة 1984، ذلك أن القاصر المأذون له لإبرام عقد الزواج تكون له أهلية الكاملة لمباشرة وتحمّل بالالتزامات المترتبة عن عقد الزواج، بمعنى آخر تكون أهلية التقاضي في كل ما يتعلّق بالآثار المترتبة على عقد الزواج، وهذا يعني أن الإذن القضائي رشد القاصر عن طريق الترخيص له الزواج وحمله المسؤولية كاملة ولا يكون تصرفه متوقفا على من ينوب عنه قانونا وبهذا يعامل القاصر المأذون له بإبرام عقد الزواج معاملة الراشد الذي بلغ السنّ القانوني التي حددها المشرع.

خاتمة

إنّ الخلاصة التي يمكن أن نخرج بها من هذا العرض والبحث الوجيز، هي أنّ موضوع الأهلية قد حظي بعناية كبيرة من قبل المشرع الجزائري، ذلك أن المشرع بموجب التعديل الجديد لقانون الأسرة قد ساوى بين الرجل والمرأة بخصوص أهلية الزواج بأن حددها ببلوغ سنّ 19 سنة كاملة، كما حمل القاصر المأذون له بإبرام عقد الزواج المسؤولية كاملة فيما يترتب من آثار قانونية عن عقد الزواج المبرم، بمعنى أن هذا القاصر تكون له أهلية التقاضي فيما يتعلّق بآثار عقد الزواج من حقوق والتزامات دون تدخل ممن ينوب عنه قانونا، وقد لاحظنا أن هذا الأمر لم ينص عليه قانون الأسرة لسنة 1984، إلا أن هذه العناية التي أولاها المشرع الجزائري لشرط أهلية الزواج لنا عليها بعض الملاحظات التي رأينا أنه من الضروري الإشارة إليها، فبعد دراستنا وتفحصنا لمجمل نصوص قانون الأسرة بداية من تعريف الزواج باعتباره عقدًا رضائيًا ينعقد بمجرّد رضا الطرفين، ورتّب البطلان في حال ما إذا اختلّ هذا الركن، إضافة إلى أنّ المشرّع بموجب التعديل الجديد نجده وحّد سنّ الزواج وجعلها سنًّا واحدة (بلوغ سنّ 19 سنة

كاملة)؛ وهذا يؤدي بنا إلى القول أن المشرع الجزائري قد غيّر من موقفه، وأضفى على هذه العلاقة طابعا مدنيا، وهنا نتساءل عن الدوافع والأسباب التي جعلته يغير من موقفه، فالزواج بموجب التعديل الجديد أصبح في نظرنا عقدا مدنيا ذلك أنه بالرجوع إلى نصوص قانون الأسرة نجدها تتضمّن نفس الشروط والخصائص التي نشترطها في العقد المدني.

ومهما يكن من أمر فإنّ الهدف الأساسي والجوهري من الزواج هو حفظ الأسر من المضار والمفاسد الاجتماعية وحمايتها من أن يدب فيها دبيب الانحلال، فهو يحمي الأنساب من الضياع ويحفظ النسل والذرية من الهلاك والإهمال، ويربي قواعد القرابة والمواريث على الأسس السليمة، ويقضي على التشرد الاجتماعي التي عانت منه الإنسانية ولا تزال تعاني الشيء الكثير مما جعل الشارع الحكيم والمشرع الوضعي يولي اهتمامًا وعناية خاصّة بهذا العقد الجليل.

قائمة المراجع والهوامش

- قانون الأسرة حسب آخر تعديل له بموجب قانون 05-02 المؤرخ في 04 ماي 2005.

- القانون المدني في ضوء الممارسة القضائية وتعديلاته إلى غاية 20 يونيو2005، طبعة 2005

(1) – آية رقم 21 سورة الروم.

(2) – آية رقم 72 سورة النحل.

(3)- عبدالرزاق أحمد السنهوري، **الوسيط في شرح القانون المدني، نظرية الالتزام بوجه عام، مصادر الالتزام** الجزء الأول، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص206 وما بعدها

– عبد الودود يحي، **الموجز في النظرية العامة للالتزامات، المصادر، الأحكام، الإثبات**، دار النهضة العربية، القاهرة، بدون تاريخ النشر، ص35

– جميل الشرقاوي، **النظرية العامّة للالتزام، الكتاب الأول، مصادر الالتزام**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1995، ص187

– أحمد سلامة، **مذكرات في نظرية الالتزام**، الكتاب الأول، مصادر الالتزام، مكتبة عين شمس ، 1981،ص 97

– علي علي سليمان، **النظرية العامة للالتزام، مصادر الالتزام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ص 33

– محمد حسنين، **نظرية بطلان العقد في الفقه الإسلامي دراسة مقارنة ما بين القانون الوضعي**، المؤسّسة الوطنية للكتاب، 1988، ص13

(4)- عادل مصطفى بسيوني، **التشريع الإسلامي والنظم القانونية الوضعية دراسة مقارنة**، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سنة 1978، ص144 وما بعدها

(5)- بدران أبو العنين بدران، **الفقه المقارن للأحوال الشخصية، الجزء الأول، الزواج والطلاق**، دار النهضة العربية، بيروت لبنان،ص09

(6)- عبد الرحمان الجزيري، **الفقه على المذاهب الأربعة،** المجلد الرابع، دار الفجر، القاهرة، سنة 2004، ص04

(7)- بدران أبو العنيين بدران، نفس المرجع السابق، ص10

(8)- الآية رقم 03 سورة النساء

(9)- الآية رقم 32 سورة النور

(10)- بدران أبو العنيين بدران، نفس المرجع السابق، ص46

(11)- أنور العمروسي، **الشخص الطبيعي، والشخص الاعتباري في القانون المدني** ، دار محمود للنشر والتوزيع، 2003، ص58 وما بعدها

(12)- جلال محمد إبراهيم، **المدخل لدراسة القانون،** مطبعة الإسراء، 2003، ص 179

- أحمد حسن الحمادي، **مبادئ القانون في ضوء التشريعات القطرية، الموجز في نظرية القانون ونظرية الحقّ،** دار الفكر العربي ، 2003، ص109

(13)- أنور العمروسي، نفس المرجع السابق ص59

(14)- عبد الرزاق احمد السنهوري، **الموجز في النظرية العامّة للالتزامات في القانون المدني المصري،** دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص84 وما بعدها

- جميل الشرقاوي، نفس المرجع السابق، ص 185
- أنور العمروسي، نفس المرجع السابق، ص 60
- أحمد حسن الحمادي، نفس المرجع السابق، ص 110

(15)- عمار بوضياف، **المدخل للعلوم القانونية، النظرية العامة للقانون وتطبيقاتها في التشريع الجزائري،** دار ريحانة الجزائر ، 1999، ص 102

إرهاصات البحث الدّلالي في التراث اللساني العربي

د.إدريس بن خويا

قسم اللغة والأدب العربي

جامعة أدرار

الملخّص

تعد البدايات الأولى للبحث الدلالي عند العرب منذ نزول القرآن الكريم، بل إنّ الإسهامات التي قدّمها العلماء، سواء كانوا نحويين، أم بلاغيين، أم فلاسفة، أم أصوليين، أم مفسّرين، هي في حدّ ذاتها تعدّ إسهامًا دلاليا بالدرجة الأولى، وبالتالي فإنّ الدلالة عند العرب القدامى لم تكن محصورة في أوساط الدارسين اللغوين فحسب، وإنّما اشتغل بها الفلاسفة والمناطقة، وعلماء أصول الفقه، وعلماء التفسير، كلّ على حسب اختصاصه.

وهذا ما حاولنا إبرازه في هذا البحث الذي وقف على إسهامات بعض العلماء في مجال الدلالة، ومنهم ابن فارس، والزمخشري، والشافعي، وعبد القاهر الجرجاني، والجاحظ، وابن جني، وسيبويه.

ترجع أهمّية البحث الدلالي عند العرب إلى نزول القرآن الكريم على خير البشرية -محمد صلى الله عليه وسلم- فبدأ الاهتمام به والوقوف على معانيه من السبل الأولى في فهمه والبحث في دلالة ألفاظه.

وقبل الحديث عن مكامن هذا الدرس عند العرب أوّد أن أقِف عند ماهية مصطلح الدلالة في المدونات العربية الكبرى، فنجد أنّ **ابن منظور (ت711هـ)** يبيّن إلى ما يقصد به المصطلح من هدي وإرشاد، حيث يقول: «ودَلَّ فلان إذا هَدى. و دَلَّ إذا افتخر... دَلَّ يَدِلُّ إذا هَدَى و دَلَّ يَدِلُّ إذا مَنَّ بعطائه...والدَّلُّ قريب المعنى من الهَدْي، وهما من السكينة والوقار في الهيئة والمَنْظر والشمائل وغير ذلك ...وقد دَلَّه على الطريق يَدُلُّه دَلالة ودِلالة ودُلولة، والفتح أَعلى » [1].

ويشير **الفيروز أبادي (ت 817 هـ)** بدوره إلى ما نصّ عليه ابن منظور من أنّ الأصل اللغوي للفظ دلّ يقصد به الهدي والإرشاد حيث يقول: « والدَّلالة ما تدلّ به على حميمك، ودلّه عليه دلالة ودلولة فاندل: سدّده إليه ... وقد دلّت تدل والدّال كالهدي » .[2]

---

[1] – **لسان العرب**، ابن منظور، مادة (دلّ)، 11/248-249، علّق عليه علي شيري، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1988م.

[2] – **القاموس المحيط**، الفيروز آبادي، مادّة (دلّ)، 1/1292، دار العلم للجميع ، بيروت.

ومن المجاز:« الدَّال على الخير كفاعله، ودَلَّـهُ على الصراط المستقيم وتناصرت أدِلة العقل وأدِلة السمع، واستدَّل به عليه. وأقبلوا هدي الله دليلاه » [1].

ولعلّ أقرب تعريف اصطلاحي للدلالة في تراثنا العربي فإنّنا نجد بأنّ **الراغب الأصفهاني (ت 502 هـ)** يشير إلى العلم الذي يهدف إلى دراسة المعنى الذي يتحقّق من الرموز الصوتية واللفظية والكتابية وغيرها، حيث يقول: « الدلالة: ما يتوصّل به إلى معرفة الشيء كدلالة الألفاظ على المعنى ودلالة الإشارات والرموز والكتابة والعقود في الحساب، وسواء كان ذلك بقصد ممّن يجعله دلالة، أولم يكن بقصد كمن يرى حركة إنسان فيعلم أنّه حيّ » [2]، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿ **مَا دَلَّهُمْ عَلَى مَوْتِهِ إِلاَّ دَآبَّةُ الأَرْضِ** ﴾ [3].

وما ورد على لسان **الشريف الجرجاني (ت816هـ)** من أنّها: «هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدّال والثاني هو المدلول » [4].

وبالتالي فإنّ هذه المعاجم تجمع بأنّ الدّال والدّليل هو المرشد والهادي مع حُسْنِ سَمْتِهِ وهَدْيِهِ، وهيئتِهِ. ودلَّه إذا أرشده وهداه، واللفظ يرشد إلى المعنى ويهدي إليه، ويستدلّ به عليه في تودّد ورفق[5]، فالدّالّ إذن اللفظ الحسن السَّمْت والهدي الذي يرشد إلى المعنى ويهدي إليه في تودّد ورفق.

ولقد تطرّق العلماء اللغويون من العرب إلى جوانب عديدة من الدّرس الدّلالي؛ فلقد أفاد **الخليل بن أحمد الفراهيدي(ت175هـ)** الدّارسين العرب في مباحث معجمه العين؛ حيث بحث في تراكيب الكلمة من مواردها الأصلية وتتبعها في الجذر البينوي الحرفي، وبالتالي تقسيمه على ما يحتمله من ألفاظ مستعملة وأخرى مهملة عند التقليبات داخل الكلمة الواحدة، « لإيجاد القدر الجامع يبين المستعمل منها في الدلالة والمهمل دون استعمال. فمهمته في هذا المعجم كانت لغوية إحصائية ولكنها على كلّ حال تشير إلى دلالة الألفاظ كما يفهمها المعاصرون . [6]

لقد أفاد من ذلك كثيراً **سيبويه(ت180هـ)** حين حديثه عن قضية اللفظ في كتابه الكتاب، فنجده يعقد باباً ويسميه بباب اللفظ والمعنى حيث يقول:« هذا باب اللفظ للمعاني »[7]؛ لأنّ اللفظ قد يكون واحداً وتتعدد معانيه،

---

[1] – **أساس البلاغة**، جار الله الزمخشري، مادّة (دلّ)، ص 201، راجعه وقدّم له أ.إبراهيم قلاني، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، المنطقة الصناعية عين مليلة، الجزائر.

[2] – **المفردات في غريب القرآن**، الراغب الأصفهاني، مادّة (دلّ)، ص 177، تحقيق: محمد خليل عيتاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط3، 1422هـ-2001م.

[3] – سورة سبأ، الآية 14.

[4] – **التعريفات**، الشريف الجرجاني، ص215، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1357هـ-1938م.

[5] – ينظر **علم الدلالة اللغوية**، د. عبد الغفار حامد هلال، ص14، دار الفكر العربي، القاهرة، د، ت.

[6] – **تطور البحث الدلالي–دراسة تطبيقية في القرآن الكريم–**، د.محمد حسين علي الصغير، ص28، موسوعة الدراسات القرآنية، من موقع www.Rafed.net بتاريخ 15 جويلية 2004.

[7] – **الكتاب**، سيبويه ، 24/1، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بمصر، ط2، 1977م.

ومن كلام العرب "اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللفظين والمعنى واحد، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين" [1].

فلقد حاول **سيبويه** من خلال ذلك « ربط اللفظ بالمعنى أو الشكل بالمضمون وَفْقَ أحكام لغوية يقتضيها الدّرس النحوي، وهي ذات أهمّية بالغة لارتباطها بالقوالب التحديدية كالفاعلية والمفعولية والإضافة وغيرها من الدلائل الوظيفية النحوية » [2].

وهذا هو **أبو عثمان الجاحظ(ت255هـ)** قد عقد في كتابه البيان والتبيين باباً تحدث فيه عن الدلالة بمعناها العام أسماه باب البيان، وذكر فيه قيمتها وأثرها، كما أشار إلى الوسائل التي يُعبر بها عن المعنى، ويُستدلُ بها عليه. وعرّف البيان بقوله: « البيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائناً ما كان ذلك البيان ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجرى القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع»[3]، والبيان عنده يشمل المعاني التي تؤدى من اللفظ وغير اللفظ حيث يقول: «وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ، خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد أولها اللفظ، ثم الإشارة ثم العقد ثم الخط ثم الحـال التي تسمى نصبة تقوم مقام تلك الأصناف»[4]. ويشير **الجاحظ** هنا إلى العناصر التي تشارك في الاتصال من خارج اللغة مثل: « الحركات البدنية، والإشارات، والعقد الذي يعني الأرقام الحسابية التي ترمز لمعانٍ في النفس، وكذلك الأحرف الكتابية التي يشار بها إلى معنى، والعالم الخارجي أو المحيط الـذي يعانيه المتكلم والمستمع ويساهم فـي الـدلالة » [5]، وهذه العناصر تتمثل في: « اللفظ أو النطق، والإشارة والإيماء باليد وبالرأس وبالحاجب وبالسيف ونحو ذلك، والعقد المتمثل في الربط بين بداية الشهور ونهايتها، والخط أو الكتابة والتي أساسها تسجيل الفكرة عن طريق رسم الحـروف والكلمات والهيئة التي يكون عليها الشيء؛ فالحـالة التي عليهاالأرض والسماوات تشير إلى عظمة الخالق عزّ وجلّ وقدرته وربوبيتـه»[6].

وقد طال الجدال في أمر الدلالة هل هي توقيف أم اصطلاح؟، فقد ناقش **ابن جني(ت392هـ)** في "باب القول على اللغة أإلهام أم اصطلاح"؟ حيث يقول: « هذا موضع محوّج إلى أفضل تأمل، غير أن أكثر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما هي تواضع واصطلاح لا وحي وتوقيف »[7]. وقد استدل في تفسيره بهـذا الوضع اللغوي بالآيـة

[1] – المصدر نفسه، 24/1.

[2] – **الدلالة الإيحائية في الصيغة الإفرادية**، د.صفية مطهري، ص 22، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2003م.

[3] – **البيان والتبيين**، الجاحظ، 76/1، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت.

[4] – المصدر نفسه، 76/1.

[5] – **الدلالة اللفظية**، د.محمود عكاشة، ص 09، مكتبة الأنجلو المصرية، سنة 2002م.

[6] – ينظر: **البيان والتبيين**، 75/1-87.

[7] – **الخصائص**، ابن جني، 40/1-41، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ط2، 1950.

الكريمة: ﴿ **وَعَلَّمَ ءَادَمَ الْأَسْمَآءَ كُلَّهَا** ﴾[1]؛ « بأن الله سبحانه أقدر آدم على أن واضع عليها »[2]، وبالتالي فإن قضية أصل اللغة من تأويل **ابن جني** « قضية اصطلاحية قائمة في آفاق الباحثين في اللغة والفكر والاجتماع »[3].

كما تعرض **ابن جني** إلى الصلة القائمة بين الألفاظ ومعانيها، والعلاقة الموجودة بينهما، وذلك ما نجده في أربعة أبواب منها:

1- "باب تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني" [4] حين ربط بين كلمتي "المِسْك" و"الصُّوار"، فيقول: فيقول: « إن كلا منهما يجذب حاسة من يشمه، أي أن المسك في رأيه سمي كذلك لأنه يمسك حاسة الشم ويجتذبها، ويتخذ ابن جني دليلاً على قوله من كلمة المسك بالفتح ومعناها الجلد؛ أن الجلد يمسك ما تحته من جسم » [5].

2- أما الباب الثاني فهو ما سمّاه "بالاشتقاق الأكبر" " الذي فسَّره بأن الكلمة مهما خضعت للتقليبات فهي تشتمل على معنى عام مشترك، ويضرب مثلاً بمادة "ق و س". « والقسوة هي شدة القلب واجتماعه... ومنها الوَقْس لابتداء الجرب... »[6]. ويتبين من خلال ذلك أن **ابن جني** لم يدع إلى إطراد العلاقة بين الألفاظ ومعانيها ولا إلى إلى شمولها للأصول كافة أيضاً بدليل قوله: «واعلم أنَّا لا ندَّعي أن هذا مستمر في جميع اللغة »[7].

3- وفي باب "تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني" يذهب إلى أن مجرد الاشتراك في الحروف الثلاثة الأولى أدى إلى الاشتراك في الدلالة، كما في كلمتي "دَمِثَ"، و"دَمْثَرَ"؛ فالأولى من دَمِثَ المكان كفرح..والثانية معناها السهل من الأرض[8].

4- وسُمِّي الباب الرابع بـ "إمساس الألفاظ أشباه المعاني"؛ أي وضع الألفاظ على صورة مناسبة لمعانيها، « فهو يشير بذلك إلى تقارب المعاني نتيجة تقارب جرس الأصوات »[9].

ويفترض هنا أنّ صيغة "الفعلان" تفيد الاضطراب كالغليان والفوران، وأنّ صيغة "الفعللة" تفيد التكرير مثل: "صرصر الجندب" أي كرَّر في تصويته، وأن صيغة "الفعلَى" تفيد السرعة مثل الجمزى[10].

---

[1] - سورة البقرة، الآية 31.

[2] - **الخصائص**، 40/1-41.

[3] - **علم الدلالة النظرية والتطبيق**، فايز الداية، ص18، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، سنة 1988م.

[4] - ينظر: **الخصائص**، 113/2.

[5] - **دلالة الألفاظ**، د.إبراهيم أنيس، ص 65، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط4، سنة 1980م.

[6] - **الخصائص**، 136/2-137.

[7] - المصدر نفسه، 138/2.

[8] - ينظر المصدر نفسه، 145/2، **ودلالة الألفاظ**، إبراهيم أنيس، ص 65.

[9] - **الخصائص**، 152/2، **وفصول في علم اللغة العام**، د.محمد علي عبد الكريم الرديني، ص239 ، عالم الكتب، بيروت ، لبنان، ط1، 2002م.

[10] - ينظر: **دلالة الألفاظ**، ص 66.

كما يبحث ابن جني أيضاً في هذا الباب التناسب الحاصل بين أصوات الحروف وبين الأفعال المتحدث بها عنه فيقول:« ومن ذلك قولهم: النضحُ للماء ونحوه، والنضخ أقوى من النضح، قال الله تعالى ﴿ **فِيهِمَا عَيْنَانِ نَضَّاخَتَانِ**﴾[1]، فجعلوا الحاء –لِرقتِها–للماء الضعيف، والخاء –لِغلظها– لما هو أقوى منه» [2].

وازداد تنوع اهتمامات العرب بعد ذلك فغطت جوانب كثيرة من الدراسة الدلالية، منها محاولة **ابن فارس(ت395هـ)** في معجمه مقاييس اللغة، فهو صاحب نظرية في دلالة الألفاظ، فكتابه يعنى بالكشف عن الصلات القائمة بين الألفاظ والمعاني في أكثر من وجه؛ وذلك حين ربط المعاني الجزئية للمادّة بمعنى عامّ يجمعها؛ بحيث يُعدّ مثلا رائعًا للمعجمات التي تعنى بمعاني الألفاظ، ومحاولة الربط بينها، وإعادتها إلى أصولها التي تفرّعت عنها، وقد وُفِّقَ في ذلك إلى حدٍّ بعيدٍ [3] .

وكتابه الصاحبي في فقه اللغة ينطلق فيه لتحديد الدلالة، فيشير إلى مرجعها، ويحدّده في ثلاثة محاور أساسية تدور كلّها في فلك الدلالة، وهي: المعنى، والتفسير، والتأويل، وهي إن اختلفت فإنّ المقاصد منها متقاربة[4]. ومن دلالة المعنى في الكلام مثلاً يقول: « زعم قوم أنّ الكلام ما سمع وفهم، وذلك قولنا "قام زيد" و "ذهب عمرو"، وقال قوم: الكلام حروف مؤلّفة دالّة على معنى والقولان عندنا متقاربان، لأنّ المسموع المفهوم لا يكاد يكون إلاّ بحروف مؤلّفة تدلّ على معنى» [5].

من خلال هذا التحديد، نرى أنّ ابن فارس يعتبر الكلام في المستوى الأوّل عملية تآلف حروف وأصوات، تؤدّي إلى مستوى ثانٍ هو مستوى المعنى، وكلّ ذلك ضمن عملية تواصل يكون الفهم والإفهام غايتها الرئيسية، لذلك نجده يخصّص دراسة دلالة معاني الكلام بباب خاصّ سمّاه بـ: باب معاني الكلام معتبراً أنّ هذه المعاني هي عند أهل العلم عشرة: خبر واستخبار، وأمر ونهي، ودعاء وطلب وعرض وتحضيض وتمنٍّ وتعجّب[6].

وإذا جئنا إلى **عبد القاهر الجرجاني(ت471هـ)** وجدناه مؤسّساً عملياً للموضوع، فهو عندما يتكلّم عن الدلالة من خلال نظرية النظم، مبرزاً أهمّية السياق في توضيح المعنى «فإنما يتكلم عن الصيغة الفنية التي خلص إليها في شأن الدلالة»[7]، حيث يقول: «وجَبَ أن يُعْلَمَ أنَّ مدلول اللفظ ليس هو وجود المعنى أو عدمَه، ولكن الحكمُ

---

[1] – سورة الرحمان ، الآية 66.

[2] – **الخصائص** ، 158/2.

[3] – ينظر: **علم الدلالة**، د. أحمد مختار عمر، ص 20، عالم الكتب، ط5، سنة 1998م، و:**أصالة العربية وجدارتها بالتفوق في الدلالة اللغوية**، د.عبد الغفار حامد هلال، ص34، مجلة الفيصل، العدد218، يناير 1995م.

[4] – ينظر الصاحبي في فقه اللغة، ابن فارس، ص 198، تحقيق د.عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1414هـ-1993م، ومن أجل علم دلالة عربي، نصوص من التراث، ص 247، الفكر العربي المعاصر، العدد 19/18، فبراير، مارس 1982م.

[5] – الصاحبي في فقه اللغة، ص 81.

[6] – ينظر: **مفهوم الدلالة** عند ابن فارس في كتابه الصاحبي، د.صبحي البستاني، ص 184، الفكر العربي المعاصر، بيروت، العدد 19/18، آذار 1982.

[7] – **تطور البحث الدلالي**، د.حسين علي الصغير، ص 35 .

بوجود المعنى أو عَدمِه، وأنّ ذلك أي الحكم بوجود المعنى أو عدمه حقيقة الخبر. إلاّ أنّه إذا كان بوجود المعنى من الشيء أوفيه يسمى إثباتاً. وإذا كان بِعَدَم المعنى وانتفائه عن الشيء يسمى نفياً»[1].

ويتّضح كذلك أنّ مفهوم **الجرجاني** للفظ والمعنى على مستوى اللغة يتحدّد بكون أنّ العلاقة بين اللفظ والمعنى -أي بين الدالّ والمدلول- « هي علاقة اعتباطية بانصراف المدلول إلى التصوّر الذهني أو إلى المرجع، بحيث إّن نظم الكلمة الصوتي اعتباطي لا يقوم على مناسبة طبيعية»[2]، وذلك في قـوله:«إنّ نظم الحروف هو تواليها في النطق فقط، وليس نظمها بمقتضى عن معنى، ولا الناظم لها بمقتف في ذلك رسماً من العقل اقتضى أن يتحرى في نظمه لها ما تحرَّاه، فلو أنّ واضع اللغة كان قد قال "ربض" مكان "ضَرَبَ" لما كان في ذلك ما يؤدّي إلى فسادٍ»[3]؛ فهو فهو بذلك يبين العلاقة الذهنية والنفسية في حركية الدلالة اللغوية، وإقامة الروابط بين الألفاظ أصواتاً وكتابة وانطباعاتها التصوّرية ووقائعها المادّية أو منعكساتها المجرّدة، هذه القضية التي شغلت المحدثين في الدّرس اللغوي الحديث، وظنّ اللّغوي السويسري دي سوسير أنّه أوّل من نادى بها[4].

ويقول في موضع آخر:«إنَّ الكلم تترتب في النطق بسبب ترتب معانيها في النفس، وأنَّهَا لو خَلَتْ من معانيها حتّى تتجرد أصواتاً وأصداءَ حروفٍ لما وقَع في ضميرٍ، ولا هَجَس في خاطرٍ أن يجبَ فيهَا ترتيبٌ ونظمٌ »[5].

ولقد وقف **الجرجاني** من مسألة اللفظ والمعنى موقفاً متريثاً ظاهره إيثار المعنى على اللفظ، وذلك أن الدلالة على المعنى عنده هي على ضربين اثنين: **دلالة مباشرة وهي أن تصل من الكلام إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده أي من ظاهر اللفظ وبدون واسطة؛ وهو ما سمّاه بالمعنى. ودلالة غير مباشرة وهي أن لا تصل من الكلام إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، وهو أن تعقِلَ من اللفظ معنىً، ثم يُفْضِي بك ذلك المعنى إلى معنىً آخر ويتمثل ذلك في الكناية والاستعارة والتمثيل؛ وهو ما سمّاه بمعنى المعنى**[6].

وتأثّر في تقسيمه ذاك بمقولة الوضع عند الأصوليين، وفرّق بموجب هذا الاعتبار بين "المعنى"و"معنى المعنى"؛ وهذا موضوع مهمّ جدّاً أثاره الغربيون في العصر الحديث وألّفُوا فيه كتابهم "The Meaning of Meaning " معنى المعنى[7].

ويخصّص **ضياء الدين بن الأثير(ت637هـ)** من كتابه "المثل السائر" جزءاً للدلالة خاصاً بالدلالة اللفظية، تناول فيه أهمّية اللفظ وأثره في حصول الدلالة، فيشير بدوره مثل ما أشار إليه الجرجاني إلى دلالة الألفاظ باعتبار أنّ

---

[1] – **دلائل الإعجاز**، عبد القاهر الجرجاني، ص284،تحقيق د.محمد التُنجي، دارالكتاب العربي،بيروت، ط: 1- 1995

[2] – ينظر: **اللفظ والمعنى**، د.طارق النعمان، ص215، سينا للنشر، ط1، سنة 1994م.

[3] – **دلائل الإعجاز**، ص56.

[4] – ينظر: **عبد القاهر الجرجاني ..دلالياً**، علي حسن مزبان، ص 30، القافلة، أكتوبر–نوفمبر، 1998م.

[5] – **دلائل الإعجاز**، ص 60.

[6] – ينظر المصدر نفسه، ص 203–204، وعبد القاهر الجرجاني دلالياً، ص 30.

[7] – وهو للإنجليزيين أوجدن (C.K.Orgdon) وريتشاردز (I.A.Richards) اللذين أحدثا ضجة في الدراسة اللغوية بإصدار ذلك الكتاب، وفيه تساءل العالمان عن ماهية المعنى من حيث هو عمل ناتج عن اتحاد وجهي الدلالة؛ أي الدالّ والمدلول. ينظر: **علم الدلالة**، منقور عبد الجليل، ص 43.

معانيها مسبوكة، والذي يبيّن فيه موقع اللفظ من النظم، وإلى أهمّية النظم في تقويم الأدّلة فيقول:«بل أريد أن تكون الألفاظ مسبوكة سبكاً غريباً، يظنّ السامع أنّها غير ما في أيدي الناس وهي مما في أيدي الناس» [1]؛ ويقصد بالسبك الغريب هنا السبك الواضح الدلالة الذي يتضمن الإيجاز دون الإطناب.

وهو بدوره لا يهمل المعاني حينما يؤكد على الألفاظ؛ بل يريد دلالتها واضحة متكاملة فيقول:«ومع هذا فلا تظنّ أيّها الناظر في كتابي أنّي أردت بهذا القول إهمال جانب المعاني بحيث يؤتى باللفظ الموصوف بصفات الحسن والملاحة، ولا تكون تحته من المعنى ما يماثله ويساويه، فإنّه إذا كان كذلك كان كصورة حسنة بديعة في حسنها إلا أنّ صاحبها بليد أبله (أحمق)، والمراد أن تكون هذه الألفاظ المشار إليها جسماً لمعنى شريف»[2].

ويشير ابن الأثير مرّة أخرى إلى المعنى الدلالي بمنظور يقابل المنظور السابق فيقول عند حديثه عن الإيجاز: «والنظر فيه هو إلى المعاني لا إلى الألفاظ، ولست أعني بذلك أن تهمل الألفاظ بحيث تعرى عن أوصافها الحسنة، بل أعني أنّ مدار النظر في هذا النوع إنّما يختصّ بالمعاني فربَّ لفظ قليل يدل على معنى كثير وربَّ لفظ كثير يدلّ على معنى قليل»[3].

وفي جميع هذه البحوث الطائلة نجده « يبحث تفصيلات واسعة المداليل، ولكنه لا ينسى نظريته في دلالة الألفاظ أو المعنى الدلالي عند التراكيب»[4]، فيقول: « واعلم أنذ تفاوت التفاضل يقع في تركيب الألفاظ أكثر مما يقع في مفرداتها لأن التركيب أعسر وأشقّ، ألا ترى ألفاظ القرآن الكريم من حيث انفرادها قد استعملها العرب ومن بعدهم ومع ذلك فإنّه يفوق جميع كلامهم، ويعلو عليه، وليس ذلك إلاّ لفضيلة التركيب »[5].

ويشير **حازم القرطاجني(ت684هـ)** بدوره إلى الحقائق الدلالية السابقة لعصره، وعنده أنّها من المسلّمات حتّى أنه ليقارن بين دلالة المعاني والألفاظ، ويعبّر عنها بصورة ذهنية، وهو إنما يحقق في ذلك من أجل أن يتفرّغ لإتمام اللفظ بالمعنى وإتمام المعنى باللفظ[6]، فيقول في ذلك: « إنّ المعاني هي الصور الحاصلة في الأذهان عن الأشياء الموجودة في الأعيان، فكلّ شيء له وجود خارج الذهن وأنّه إذا أدرك حصلت له صورة في الذهن تطابق لما أدرك منه، فإذا عبّر عن تلك الصورة الذهنية الحاصلة عن الإدراك، أقام اللفظ المعبّر به هيئة تلك الصورة في أفهام السامعين وأذهانهم»[7].

---

[1] – **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، ابن الأثير، 88/1، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، 1995.

[2] – المصدر نفسه، 88/1.

[3] – المصدر نفسه، 68/2.

[4] – تطور البحث الدلالي، ص 40.

[5] – المثل السائر، 151/1.

[6] – ينظر: **تطوّر البحث الدلالي**، ص 42.

[7] – **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**، حازم القرطاجني ، ص18، دار الكتب المصرية، 1966م.

ولقد تطرّق **جلال الدين السيوطي (ت911هـ)** إلى غالبية الآراء التي تردّدت عند علماء الإسلام حول أصل اللغة، وذلك حين عرضه في مسألة دلالة الألفاظ على معانيها، وهي عنده أربعة أقسام [1]:

1-تدلّ الألفاظ على المعاني بذواتها، وهو مذهب **عبّاد بن سليمان الصيمري**، فقد نقل عنه أهل أصول الفقه، إلى أنّه ذهب إلى أن يكون بين اللفظ ومدلوله مناسبة طبيعية حاملة للواضع على أن يضع. وحجته في ذلك أنه: لولا الدلالة الذاتية لكان وضع لفظ من الألفاظ بإزاء معنى من المعاني، ترجيحاً بلا مرجّح، ولو لم يكن بين اللفظ ومعناه مناسبة طبيعية لما كان اختصاص ذلك المعنى بذلك اللفظ أولى من غيره.

2- أو تدلّ على المعاني بوضع الله عزّ وجلّ إيّاها، وهو مذهب أبي الحسن الأشعري (ت324هـ) وابن فورك الأصبهاني(ت406هـ) .

3- أو تدلّ على المعاني بوضع الناس، وهو رأي أبي هاشم عبد السلام بن محمد الجبائي (ت321هـ).

4- أو يكون البعض بوضع الله تعالى، والباقي بوضع الناس، فأمّا أن يكون الابتداء من الله تعالى والتتمة من الناس، وهو مذهب الأستاذ أبي إسحاق الإسفرائيني (ت418هـ)، وإمّا أن يكون الابتداء من الناس والتتمة من الله تعالى، وهو مذهب قوم –لم يُسَمِّهم-.

وفي كلام **السيوطي** ما يشير إلى أن جميع الآراء جديرة بالبحث والمناقشة ما عدا رأي **عبّاد** الذي لحقه الفساد. وهو ما رآه أحد الباحثين «أنّ ما ذهب إليه أبو إسحاق من أمر ابتداء اللغة من الله جرياً على مذهب التوقيف، والتتمة من الناس وجهاً حسناً مقبولاً نظراً إلى كون نوع من الألفاظ يحمل دلالات خاصّة تدلّ على حالة معينة كالقهقهة والنحنحة وغيرها، وكلّها عوامل نفسية مردّها العلاقة التلازميّة للإنسان مع أبناء جنسه؛ وذلك لأنّ النظام الصوتي بعيد كلّ البعد من أن يكون ثابتاً طوال تطوّر لغة من اللغات »[2].

وكان لابدّ من أن نشير إلى جوانب هذا الدّرس عند بعض اللغويين الذين كانوا سبّاقين إلى تصنيف المفردات التي تتقارب دلالتها أو تدور في معاني متقاربة بحسن المعاني أو الموضوعات، مثل الكتب اللغوية التي تتناول الألفاظ التي تتعلّق بالشاء، والخيل، والنخل، والحيوان والنبات والشجر...[3].

وقد تطوّر عن هذه الكتب الاتجاه المعجمي الذي ورث مرحلة الرسائل الدلالية ذات الموضوعات المفردة، وذلك بضمّ مجموعات من الرسائل مع الإبقاء على التصنيف الدلالي، ونتيجة ذلك ولّدت المعاجم التي عُرِفت بمعاجم المعاني أو الموضوعات أو ما يسمّى بالحقول الدلالية في الدّرس اللغوي الحديث، كالغريب المصنَّف لأبي عبيد القاسم بن سلام الهروي(ت224هـ)، وفقه اللغة وسرّ العربية لأبي منصور الثعالبي(ت429هـ)، ونظام الغريب

---

[1] - ينظر: **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، السيوطي، 18/1، تحقيق فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م.

[2] - **التفكير الدلالي عند العرب –دراسة تأصيلية -**، د.عبد القادر سلامي، مجلة ديوان العرب، عدد تشرين الأول، 2004م، من موقع www.Diwanalarab.com بتاريخ الجمعة 20 آب 2004.

[3] - ينظر: **علم الدلالة بين النظر والتطبيق**، أحمد نعيم الكراعين، ص 84، المؤسّسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1413هـ-1993م.

في اللغة للربيعي(ت480هـ)، والمخصّص لابن سيّده (ت485هـ)، وكفاية المتحفّظ ونهاية المتلفّظ في اللغة العربية لابن الأجدابي (ت600هـ)..[1].

كما انتشر الدّرس الدلالي في أوساط الدارسين والفقهاء وعلماء الأصول، إضافة إلى المهتمّين بعلمي المنطق والفلسفة، وكانت لعلماء "أصول الفقه"[2] بحوث تتعلّق بالدلالة، لاتّصالها بكثير من المسائل الفقهية التي لا يمكن للدّارس الاستغناء عنها؛ «على الرغم من أنّ مهمّة الأصولي تنحصر في الرجوع إلى مصادر التشريع الأصلية والتعرّف عل الطريقة التي يتوصّل بها المجتهد إلى استنباط الأحكام الشرعية»[3]، وهذا فضلاً عمّا ورد في مقدّماتهم بخاصّة ومـا كتبـوه بشكل عامّ.

ومن خلال أبحاثهم كذلك، فإننا نجدهم قد خدموا اللغة العربية لإثبات القوانين الشرعية مراعين بذلك ما توصّل إليه علماء اللغة من قيمة الدرس الدلالي وأهمّيته في حياة الفرد والمجتمع، واستطاعوا أن يُسخِّرُوا كلّ ما وصل إليه علم الدلالة لتبيان وجهة نظر الشرع وخدمة الدين والشريعة.

وإذا كان اللغويون يهدفون صَوْنَ اللغة من اللحن والعُجمة، فإنّ الأصوليين كان هدفهم الأسمى يتمثّل في تطبيق أغراض الشريعة وحاجات المجتمع ومراعاة أمر الدين والدنيا عند استخراج الأحكام وتطبيقها[4].

وكانت أبحاث الإمام **الشافعي(ت 204هـ)** في "الـرسالة" في علم الأصول شاهد على أهمّية الدّرس الدّلالي واهتمامهم به للوصول إلى أصولهم في إصدار أحكامهم الشرعية، فهي «قد تكون الأصل لِمَا لحق بعد ذلك من بحوث في علم الأصول، وأنّ ما أضيف من زيادات على تلك البحوث إنما كانت تخريجاً عليها وتفريعات لها، كما كانت أيضاً أول بحوث تكتب في علم الدلالة عند الأصوليين على أساس من منطق اللغة نفسها»[5]؛ فلقد تطرّق الشافعي إلى التمييز بين العديد من المصطلحات الدلالية الأصولية كتمييزه بين المطلق والمقيد، والمجمل والمبين، والعام والخاص من الألفاظ، والعام الذي أريد به الخاص، وطرق تخصيص الدلالة وتعميمها باعتبار القرائن اللفظية والعقلية حيث يقول في ذلك: «ورسول الله عربي اللسان والدار، فقد يقول القول عاماً يريد به العام، وعاماً يريد به الخاص»[6].

وتشعبت بعد ذلك البحوث الأصولية إلى اتجاهين اثنين أو إلى مدرستين أساسيتين هما[7]:

---

[1] – ينظر: **أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية**، د.أحمد عزوز، ص 25، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سنة 2002.

[2] – هو علم يعرف به استنباط الأحكام الشرعية الفرعية عن أدلتها الإجمالية اليقينية، وموضوعه الأدلة الشرعية الكلية من حيث إنها كيف يستنبط عنها الأحكام الشرعية...ومبادؤه مأخوذة من العربية وبعض العلوم الشرعية والعقلية . ينظر: **إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول**، الشوكاني، ص 47-48، تحقيق محمد صبحي بن حسن حلاق، دار ابن كثير، ط2، 2003م.

[3] – **فصول في علم اللغة العام**، ص 271.

[4] – ينظر: **علم الدلالة في الكتب العربية –دراسة لغوية في كتب التراث–**، د.أحمد عبد الرحمان حماد، ص34-35، دار القلم، دبي، 1407هـ-1986م.

[5] – **التصور اللغوي عند علماء أصول الفقه**، سيد أحمد عبد الغفار، ص 20، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1996م.

[6] – **الرسالة**، محمد بن إدريس الشافعي، ص 213، تحقيق : أحمد محمد شاكر، القاهرة، 1358هـ-1939م.

[7] – ينظر: **التصور اللغوي عند علماء أصول الفقه**، ص 28.

– اتجاه علماء الكلام أو ما يعرف بمدرسة المتكلمين أو الشافعية نسبة للإمام الشافعي؛ وينحصر عملهم في تقرير الأصول دون الالتفات إلى موافقة الفروع لها أو مخالفتها إيّاها، فكان اتجاههم اتجاهاً عقلياً صرفاً لا يقرّ إلاّ بما أقرَّه العقل وما ثبت بالحجّة من القواعد.

وممّن ألَّفوا ضمن هذا المنهج أبو الحسين البصري المعتزلي (ت463هـ) في كتابه المعتمد، وأبو المعالي عبد الله الجويني النيسابوري الشافعي المعروف بإمام الحرمين(ت487هـ) في كتابه البرهان، والإمام أبو حامد الغزالي الشافعي(ت505هـ) في كتابه المستصفى.

– اتجاه الأحناف وهو ما يعرف بالفقهاء؛ وينحصر عملهم في تضييق الفروع المذهبية على القواعد، ولذلك نجد أصولهم مليئة بالفروع، فهي في حقيقة أمرها أصول للقواعد دوِّنت باعتبارها مناط استنباط أئمتهم.

وممّن ألَّفوا في هذا الاتجاه نجد: أبي بكر الرازي المعروف بالجصّاص(ت370هـ) في كتابه الأصول، وأبي زيد القاضي الدبوسي (ت430هـ) في كتابه تقويم الأدلة، وشمس الأئمة محمد ابن أحمد السرخسي (ت483هـ) في كتابه الأصول.

وتتابع العلماء في التأليف على هذين الاتجاهين حتى القرن السابع الهجري، فبدأت تظهر في الأفق طريقة ثالثة تجمع بين المدرستين السابقتين؛ بحيث تذكر القواعد الأصولية وتقيم الأدلة عليها، ثم تقارن بين ما قاله المتكلمون، وما قاله الحنفية والترجيح بينهما، وذِكر بعض الشروح الفقهية المخرجة على القاعدة.

وممن ألفوا ضمن هذا الاتجاه نجد: مظفر الدين بن أحمد الساعاتي(ت694هـ) في كتابه "بديع النظام الجامع بين أصول البزدوي والإحكام"، وتاج الدين بن علي السبكي (ت771هـ) في كتابه"جمع الجوامع"، وأحمد بن عبد الواحد (ت861هـ) في كتابه "التحرير" الذي قام بشرحه تلميذه محمد بن أمير الحاج الحلبي(ت879هـ) في كتابه المسمّى بـ "التقرير والتحبير"[1].

كان الغرض من دراسة تلك المباحث هو استنباط الأحكام من النصوص التي ضمّت قضايا وقواعد ما يسمّيه الأصوليون بالقواعد اللغوية أو طرق استنباط الأحكام من الأدلة؛ «لأنّ من جوانب تلك القواعد اللغوية هو كيفية دلالة اللفظ على المعنى المستعمل فيه، وطرق فهم المعنى من ذلك اللفظ وهو ما يطلق عليه بـ: **دلالات الألفاظ**»[2].

وممن اعتنى بالتصنيف في علم الأصول وربط بينه وبين علم الدلالة على نهج ما فعله الإمام الغزالي «محب الله بن عبد الشكور(ت1119هـ) في كتابه شرح مسلم الثبوت في أصول الفقه، والإمام محمد بن علي الشوكاني (ت1250هـ) في كتابه إرشاد الفحول»[3].

[1] – ينظر: **الإمام الشوكاني ومنهجه في أصول الفقه**، د.شعبان محمد إسماعيل، ص 48، دار الثقافة، الدوحة، قطر، ط1، 1409هـ–1989م.

[2] – **مناهج الأصوليين في طرق دلالات الألفاظ على الأحكام**، د.خليفة بابكر الحسن، ص 04، مكتبة وهبة، ط1، 1409هـ–1989م.

[3] – **التصور اللغوي**، ص 31.

ومن بين الاختلافات السّائدة ند المدرستين السابقتين- المتكلمين والحنفية- والتي توضِّح صور الاختلاف في طرق الاستنباط أو القواعد اللغوية؛ وهي القواعد التي تعين في استنباط الأحكام من الأدلّـة نجد:

- تقسيمهم للفظ من حيث وضوح الدلالة على المعنى المراد؛ حيث قسّمه المتكلمون إلى قسمين اثنين وهما النص والظاهر، وأما الحنفية فقد قسّموه إلى نص وظاهر ومفسر ومحكم[1].

-تقسيمهم للفظ بحسب خفائه وإبهامه في الدلالة على المعنى؛ فهو عند المتكلمين ينقسم إلى مجمل ومتشابه، وأما عند الحنفية فهو ينقسم إلى خفي ومشكل ومجمل ومتشابه[2].

ومن بين الاختلافات الكبرى التي حدثت بين المدرستين اختلافهما في تقسيم الدلالات وأنواعها من حيث القصد أو دلالات الألفاظ على الأحكـام؛ «فهي عند الحنفية تنقسم إلى عبارة النص، وإشارة النص، ودلالة النص، واقتضاء النص، وأمّا عند المتكلمين فلقد انقسمت إلى منطوق ومفهوم؛ والتي تنقسم بدورها إلى انقسامات عديدة»[3].

وهناك جوانب شهدت جهوداً دلالية واضحة؛ تتمثّل في الجانب الديني الذي أثار الكثير من المسائل والقضايا العلمية التي أصبحت علوماً مستقلّة، ومن ذلك جانب معروف بعنوان "الألفاظ الإسلامية"؛ وهي مجموعة من المفردات التي جاء بها الدين الإسلامي أو غيَّر دلالتها، وذلك في مثل ذِكر المؤمن والمسلم والكافر والمنافق، حيث يوضّح ابن فارس هذا الجانب بقوله:«ولمّا جاء الله جلّ ثناؤه بالإسلام حالت أحوال، ونُسِخَت ديانات، وأُبطِلت أمورٌ، ونُقِلَت من اللغة ألفاظ من مواضع إلى مواضع أُخر بزيادات زُيّدت، وشرائع شُرعت، وشرائط شُرِطت...وأنّ العرب عرفت المؤمن الأمان والإيمان وهو التصديق، ثمّ زادت الشريعة شرائط وأوصافاً بها سُمِيَّ المؤمن بالإطلاق مؤمناً؛ كذلك الإسلام والمسلم أنّما عَرَفت منه إسلام الشيء، ثمّ جاء في الشرع من أوصافه ما جاء. وكذلك كانت لا تعرف من الكفر إلا الغِطاء والسَّتْر. فأما المنافق فاسم جاء به الإسلام لقوم أبطَنُوا غير ما أظهروه، وكان الأصل من نافقاء اليربوع. ولم يعرفوا في الفسق إلاّ قولهم: "فَسَقَتِ الرُّطْبَةُ" إذ خرجت من قِشرها، وجاء الشرع بأنّ الفِسق الإفحاش في الخروج عن طاعة الله جلّ ثناؤه»[4].

---

[1] – النص هو ما دل على المراد منه بنفس صيغته وكان مقصوداً أصالة من السياق مع احتمال التخصيص والتأويل والنسخ. والظاهر ما دل على المراد منه بنفس صيغته من غير توقف على أمر خارجي ولم يكن مقصوداً بالأصالة من سوق الكلام مع احتمال التأويل والتخصيص والنسخ .والمفسّر ما دل على المراد منه بنفس صيغته دلالة واضحة لا يبقى معها احتمال للتأويل ولكنه قابل للنسخ. والمحكم ما دل على المراد منه بنفس صيغته دلالة واضحة قطعية لا تحتمل تأويلاً ولا نسخاً. ينظر: **علم أصول الفقه**، د. عبد الوهاب خلاف،ص 162-168، دار النفائس،1417هـ-1996م، **وأصول الفقه الإسلامي**، د.مصطفى شلبي، ص: 472-473، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1406هـ-1986م.

[2] – الخفي هو اللفظ الذي يدل على معناه دلالة ظاهرة ولكن في انطباق معناه على بعض أفراده نوع غموض وخفاء. والمشكل هو الذي لا يدل بنفس صيغته على المعنى المراد منه بل لا بد من قرينة خارجية تبين المراد منه. والمجمل هو الذي لا يدل بصيغته على المعنى المراد منه ،ولا توجد قرينة خارجية تبين المعنى المراد منه. والمتشابه هو الذي لا تدل صيغته على المعنى المراد منه ولا توجد قرينة خارجية تبينه. ينظر: **علم أصول الفقه**، عبد الوهاب خلاف، ص 170-175، **وأصول الفقه الإسلامي**، مصطفى شلبي، ص 463-469.

[3] – **مناهج الأصوليين**، خليفة بابكر الحسن، ص 20-21.

[4] – **الصاحبي في فقه اللغة**، ص 77-79.

وممّن ألّف في هذا الجانب **أبو حاتم أحمد بن حمدان الرازي** كتابه المسمّى "الزينة في الكلمات الإسلامية والعربية"؛ وهو مُؤَلَّف بارع في هذه الناحية، فقد عالج فيه مؤلّفه عدداً من الألفاظ الإسلامية ودرسها دراسة تطورية تاريخية، وتتبّع معانيها من العصر الجاهلي حتّى العصر الإسلامي[1].

ونجد زيادة على ذلك في مصنّفات "التفسير" و"الغريب" الكثير من المسائل الدلالية التي رفدت المعجمية العربية، وأغنت الدراسات اللغوية على اختلاف فروعها. ومصداق ذلك أنّ علماء غريب القرآن على سبيل المثال لا الحصر، أمثال:«أبي عبيدة معمر بن المثنى(ت213هـ)، والأصمعي(ت216هـ)، وابن قتيبة(ت276هـ).. وغيرهم ممّن اشتغلوا بغريب القرآن، قد أسهموا في تفسير المفردات الغريبة فيه، وتوضيح دلالاتها، وبيان مراميها، وأساليبها، وعملهم هذا يعدّ خطوة من خطوات الدراسة اللغوية عند العرب، يدخل-بقدر كبير- في حقل الدراسة الدلالية للألفاظ»[2].

كما أنّنا نجد في كتب المفسّرين دراسات دلالية غنية؛ وخاصّة عند أولئك الذين عُنُوا بالجوانب اللغوية في القرآن الكريم، فنظروا في معاني ألفاظه ودلالاتها، وشرحوها إلى جانب عنايتهم بمعاني الآيات وما يتعلّق بها من إيضاح[3]؛ لأنّ علم التفسير من أهمّ العلوم التي لها الصلة الوثيقة بالمعنى.

ومن جوانب هذا الدّرس أيضاً ما كان على اتصال باللغة كالاصطلاح، وما ولّده من نظائر دلالية، وما أنتجه من بعد من معاجم ضمّت مواضعات أهل الفقه والشرع والفلسفة والعلوم العقلية وغيرها. ومنها ما كان على اتّصال بالأدب ونقده كالشروح الشعرية والمقامات، وما حفلت به من درس تطوري وفني. إضافة إلى توظيفها للدخيل والمولّد في الآثار الأدبية، وما أثاره من ذلك من مناقشات وبحوث دلالية هي من الوضوح بمكان لا يجهله دارس العربية[4].

ومن خلال ما سبق، تبيّن أن الدّرس الدلالي عند العرب قديم بقدم الأمّة، بل تُعد جذوره ضاربة في أعماق التراث العربي، الذي تبيَّن من خلال وقوفنا عند بعض العلماء لتبيان ذلك الدرس من خلال مؤلفاتهم أمثال ابن فارس، وابن جني، والجرجاني. ودون نسيان وجوده عند بعض العلماء الذين لم يتسع المقام لذكرهم أمثال: ابن سينا، والغزالي، وفخر الدين الرازي.. زيادة على بعض البحوث الدلالية مثل: الترادف، والاشتقاق، والمشترك اللفظي، والتضاد، والحقيقة والمجاز. وتلك الأعمال التي قام بها بعض اللغويين في الصناعة المعجمية أمثال الثعالبي، وابن سيده، مع الإشارة إلى توظيف جوانب هذا الدّرس عند علماء الأصول في أبحاثهم لغرض تطبيقه في الكتاب والسُّنة لاستنباط الأحكام الفقهية من تلك النصوص.

---

[1] – ينظر: **مبادئ اللسانيات**، د.أحمد محمد قدور، ص 283، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1999، وأصالة العربية وجدارتها بالتفوق في الدلالة اللغوية، ص 34.

[2] – **علم الدلالة وتراثنا العربي**، سعد محمد الكردي، ص 61، مجلة الفيصل، العدد 274، يوليو، أغسطس 1999م.

[3] – ينظر المرجع والصفحة نفسهما.

[4] – ينظر: **مبادئ اللسانيات**، ص 284.



Université Amar Telidji -Laghouat-

DIRASSAT

Revue périodique

N°22 B
DECEMBRE 2012

ISSN 1112-4652